

Bibliografía

- Doyal Gough (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Fuhem, Madrid.
- Fernández del Valle, J. (1995). "Evaluación de programas en servicios sociales". En Fernández-Ballesteros, R. (ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Síntesis, Madrid.
- Gómez, M. (2000). *Els serveis socials i la seva avaluació: models d'avaluació aplicats als serveis i programes socials*. Edicions Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Herrera, M. (1998). "Los sistemas de protección social en Europa". *Revista Internacional de Sociología*, 21, 33-71.
- Mayor, F. (2002), en Imberón, F. (coord.) *Cine ciudadanos per a una nova educació*. Graó, Barcelona.
- Navarro, V. (1998). *Neoliberalismo y estado del Bienestar*. Ariel, Barcelona.
- Panchón, C. (1998). *Manual de pedagogía de la Inadaptación Social*. Dulac, Barcelona.
- Panchón, C. (dir.) (2001). *Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección*. Investigación cofinanciada por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Universidad de Barcelona. Dulac, Barcelona.
- Panchón, C. (dir.) (2001). "La gestión de la calidad: diagnóstico, planificación, aplicación i evaluación". Ponencia. XV Congreso Mundial AIEJI (Asociación Internacional de educadores sociales)- III Congreso Estatal del Educador Social.
- Petrus, A., Panchón, C., Gallego, S. (2002). "La infancia en situación de riesgo". En Gómez, C., García, M., Ripoll, A., Panchón, C. *La infancia i les famílies als inicis del segle XXI*. Barcelona. CIMU.
- Puig, T. (1998). "Los solidarios años de los servicios sociales en red". *2ª Jornadas dels Serveis Socials d'Atenció Primària*, pp. 137-140. Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya, Barcelona.
- Sen, A. (2000). "Social exclusion. Concept, application and scrutiny". En *Social Development Papers*, 1. Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank, Manila.

Introducción

Del 18 al 21 de septiembre del presente año se ha celebrado la 7ª Conferencia bianual Europea de Arte-terapia, organizada por ECARTE (The European Consortium for Arts Therapy Education). Este año, y por primera vez, ha tenido lugar en España, concretamente en Madrid; han participado en ella 300 personas de todo el mundo y se han presentado cerca de 150 comunicaciones; una de ellas ha sido la mía, titulada "Contribuciones del Arte-terapia a la Educación Social".

ECARTE fue creado, en 1991, por las universidades de Hertfordshire, Münster, Nijmegen y París. En estos momentos, la forman 30 instituciones de 10 países europeos. Es un consorcio de universidades y de instituciones de formación superior que tiene como objetivo básico representar y promover el desarrollo del arte-terapia a escala europea. Incluye el arte-terapia (o plástico-terapia), la danza-terapia, el drama-terapia y la musico-terapia. Trabaja para crear lazos entre profesionales y estudiantes, promueve la investigación, el reconocimiento de la profesión, da soporte al desarrollo académico y organiza conferencias internacionales para fomentar la comunicación.

Orígenes del arte-terapia

El vocablo arte-terapia proviene de la inglesa *art therapy*. La persona que utilizó por primera vez este término fue Adrian Hill, a mediados de los años cuarenta en el Reino Unido, para referirse a la labor que realizaba en un asilo de tuberculosos. Al mismo tiempo, Edith Kramer y Margaret Naumburg, en los Estados Unidos, se sirvieron de la misma palabra para definir la tarea que ejercían con niños con necesidades especiales.

Hill es considerado el primer terapeuta artístico. Sus libros *Painting our illness* (Pintando la enfermedad) y *Art versus illness* (Arte contra enfermedad) son una campaña a favor del arte como terapia. En los años 50 fue una figura importante Edith Kramer, que en 1958 publicó la obra traducida al castellano con el título *Terapia a través del arte en una Comunidad Infantil*, donde relata su experiencia de trabajo a través del arte en un centro educativo de internamiento, con niños problemáticos de barrios marginales de Nueva York.

En el Reino Unido, los artistas y profesores de pintura que trabajaban en hospitales formaron en 1964 la asociación británica de terapeutas artísticos: una asociación con la finalidad de clarificar cuáles eran sus funciones del terapeuta artístico en los hospitales, qué formación tenían que recibir y cuál tenía que ser su situación laboral. Esta asociación se vinculó en 1967 al Sindicato Nacional de Enseñantes y durante un tiempo se exigió a los miembros de la asociación titulación docente.

El panorama psiquiátrico cambió en los años 70 con movimientos como la antipsiquiatría y los grupos de encuentro. Esta perspectiva animó a los artistas y profesores de arte que trabajaban en terapia a reivindicar un papel más activo en el tratamiento de los pacientes. No aceptaban el papel que les era asignado como proveedores de materiales artísticos. Como no existía una formación específica, optaron por defender la formación en Bellas Artes, porque les parecía la formación más próxima a la tarea que desarrollaban. Hasta 1980 el Ministerio de Sanidad y Seguridad Social Británico entendía que la terapia artística era una forma de terapia ocupacional, pero en los años 80 la terapia artística se estableció dentro del Servicio Nacional de Salud del país.

El arte-terapia en España

En España, la formación en arte-terapia es muy reciente. Se imparte en Barcelona y en Madrid. La primera universidad en iniciar los estudios fue la de Barcelona, en concreto la Facultad de Bellas Artes, en el curso 99-2000. Posteriormente, en enero de 2001, siguió la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. También existen diferentes masters y cursos de postgrado en todo el Estado español de musico-terapia, danza-movimiento-terapia, drama-terapia y teatro social.

Aunque la implantación del arte-terapia sea muy reciente en España, ya se han presentado cinco tesis relacionadas con el tema:

- *Arte-terapia con orientación gestáltica*, de Elvira Gutiérrez Rodríguez, Universidad Complutense de Madrid (1999).
- *De la pintura psicopatológica al arte como terapia en España*, de Hernández Merino, en la Universidad Politécnica de Valencia (2000).
- *Expresión plástica y terapia*, de Carmen Alcaide Spirito, en la Universidad Complutense de Madrid (2001).

- *La expresión plástica como alternativa de comunicación en pacientes esquizofrénicos*, de María Vassiliadou Yiannak, también en la Universidad Complutense de Madrid (2001).
- *Aportaciones del Arte-terapia a la Educación Social en medio abierto*, que es mi tesis doctoral, presentada en la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona el mes de septiembre de este año.

Educación Artística, Arte-terapia y Educación Social

Y ¿qué relación existe entre Educación Artística, Arte-terapia y Educación Social? En mi opinión, comparten un espacio común y podríamos iniciar la discusión sobre qué es lo que comparten y cuáles son los límites de cada marco.

Según la opinión de Waller la Terapia Artística nació vinculada a la Enseñanza del Arte. En los años 40 se pensaba que el Arte era fundamental para el desarrollo integral de las personas y que la tarea del profesor consistía en estimular este desarrollo en los alumnos, manteniéndose al margen, sin influir, ocupándose únicamente de facilitar los materiales adecuados y fomentando un marco estimulador. Ella plantea que una persona se transformaba en terapeuta artístico por el hecho de trabajar en hospitales. En el caso de que trabajase en una escuela, sería un maestro progresista. Por consiguiente, el lugar donde desarrollaba entonces su tarea el profesor de Arte era el que determinaba que se hablase de Terapia Artística o de Enseñanza de Arte (Dalley, 1987). A partir de los años 80 este panorama queda claramente diferenciado. La Educación Artística se ocupa de enseñar Arte, no se centra en el desarrollo psicológico de la persona. Estudiar Arte o hacer Arte puede tener un efecto terapéutico, pero no es su objetivo y el educador no necesita conocimientos específicos de psicoterapia. Un artista o un profesor que acompaña a una persona en su proceso creativo no es un psicoterapeuta y no hace psicoterapia, está enseñando y este proceso de acompañamiento puede resultar beneficioso psicológicamente.

Un psicoterapeuta se tiene que formar en psicoterapia. Posteriormente, podrá trabajar a partir de la palabra o a partir de la producción simbólica de los sujetos. Si lo hace a través de producciones simbólicas, ya sean danza, dramatización, música o plástica, lo denominaremos psicoterapeuta artístico o arte-terapia.

Un espacio compartido

Respecto al espacio que comparten la Educación Social con la Educación Artística y el Arte-Terapia tenemos que los Educadores Sociales utilizan como mediador de su tarea educativa los talleres de Arte, pero que lo que persiguen no es básicamente que los niños o jóvenes aprendan Arte, sino que éste se constituya con una especie de *excusa* para poder intervenir educativamente.

Ni en Arte-terapia ni en Educación Social la finalidad es que el sujeto aprenda Arte, sino que éste es un mediador. En el primer caso, el objetivo principal es la prevención de la inadaptación social y en el segundo, la mejora de los conflictos emocionales de las personas. Pero, evidentemente, existe un terreno inevitablemente común y el trabajo desde cada uno de los ámbitos, necesariamente repercute en el otro. Si un educador social y un arte-terapeuta trabajan con un mismo niño o adolescente, seguramente tendrán muchos objetivos comunes. En mi opinión, lo que define si estamos hablando de Educación Social o de Arte terapia es la finalidad de la tarea que realiza el profesional y, evidentemente su formación, aunque nos podemos encontrar con una persona capacitada para desarrollar una función pero que su rol en un momento determinado sea diferente. Pese a este espacio común, que existe, el Educador Social no es un terapeuta y no hace terapia con los niños. Pero para intervenir educativamente, esto sí, le son muy útiles los talleres artísticos. Las actividades artísticas se convierten, por consiguiente, en herramientas muy provechosas educativamente.

El Educador Social puede mejorar su práctica educativa si conoce qué es, cómo funciona y cómo se trabaja en Arte-terapia. No estoy proponiendo con esto que deje de intervenir como Educador o que, detrás del rol reconocido de educador, actúe como si fuese un terapeuta. Mi propuesta es que conozca Arte-terapia para desarrollar mejor su función educativa, sobre todo cuando interviene grupalmente con la mediación de talleres artísticos. Pero él sigue siendo educador. En ningún momento puede confundirse con un terapeuta artístico ni con un psicoterapeuta.

Tendencias en Arte-terapia

Las tendencias actuales en Arte-terapia las podemos resumir en cuatro, según su enfoque teórico: Psicoanalítica, gestáltica, conductista y cognitiva. Cada una de ellas trabaja con conceptos básicos diferentes y de forma también

diversa. A pesar de esto, en las distintas concepciones encontramos una serie de aspectos que siempre están presentes.

En primer lugar, siempre encontramos que se habla de proceso, y esto va unido a la importancia que se le da a la obra construida. Lo fundamental no es el resultado final, es decir, el producto, pese a que éste sea complaciente estéticamente, sino el proceso mismo de producción, que es simbólico. El arte-terapeuta al que presta atención es al transcurso creativo, a la elección, a los medios utilizados, a las emociones que surgen en cada momento.

Se hace referencia al contenido simbólico de las obras y cómo éste proviene del inconsciente y se escapa al control consciente de la persona. Con el transcurso del tiempo van evolucionando las producciones, de una obra a otra existe un recorrido simbólico donde suceden cambios, modificaciones y, en definitiva, un proceso de transformación que será en un principio formal, es decir, en las producciones, y paralelamente o después, en la persona. A través de la creación artística, la persona establece un diálogo con su propio ser y se compromete activamente consigo misma. Disminuyen las defensas y aparecen poderosas emociones.

Otro aspecto del que hablan los expertos es la necesidad de que existe un espacio determinado para hacer Arte, diferenciado del resto de espacios que se hacen servir para otras actividades, y que será siempre el mismo. Sin embargo, se habla de que se disponga de un tiempo específico y acotado, estableciéndose el día, la frecuencia y el horario.

El terapeuta estará presente en el espacio de arte-terapia durante toda la sesión. Éste tendrá que decidir si su rol será más o menos directivo. En función de su orientación, su papel será más o menos activo y hará propuestas concretas de trabajo o únicamente aportará alguna sugerencia o indicación, o se abstendrá totalmente de hacer cualquier intervención que pueda guiar de alguna forma el planteamiento o el desarrollo del proceso creativo. Lo que sí que se hace habitualmente es explicar cuál es el objetivo de la sesión y cómo se puede conseguir con los materiales disponibles. Cuando se proponen temas, estos se escogen de acuerdo con las finalidades terapéuticas, y pueden ir desde los más personales, como por ejemplo la autoimagen, a los aparentemente más superficiales. Algunos terapeutas intervienen en las obras de los pacientes y otros no.

Relación entre el arte-terapeuta y el cliente

La relación entre el arte-terapeuta y el cliente tiene una gran importancia. Aparece la transferencia y la contratransferencia. Depende también de la orientación del profesional, ésta se tendrá más o menos en cuenta.

Encontramos autores que clasifican los diferentes tipos de terapias artísticas dependiendo de los clientes a los que va dirigida: pacientes individuales, grupo analítico de pacientes que ya tienen una relación de terapia individual con el analista, grupo analítico de entrenamiento de arte-terapeutas, Grupo temático, Grupos de encuentro, grupos de personas con retraso mental, grupos de personas mayores, enfermos terminales, presos, seminarios de Arte-terapia para grupos comunitarios, pacientes de largo internamiento en hospitales psiquiátricos, grupos semanales de centro de día, grupos de apoyo a personas con dificultades: inmigrantes, marginados, mujeres maltratadas...

La mayoría de los grupos tiene un formato similar:

- **Introducción:** Bienvenida, presentación de sus miembros, explicación de los objetivos, reglas, recapitulación de sesiones anteriores; algunas personas introducen ejercicios físicos o bien comprueban como se encuentran las personas verbalmente o utilizando materiales.
- **Actividad:** Normalmente, se utiliza la mitad del tiempo disponible. En instituciones, normalmente se dispone de 30 a 45 minutos, ya que el tiempo total de la sesión suele ser de una hora y media o dos horas. Pero puedan ser más largas.
- **Discusión:** Comentario de los trabajos y de la dinámica de la sesión. Esta parte puede ser muy distinta dependiendo de la orientación del terapeuta, del entorno y del grupo en cuestión.

Durante el curso 2002-2003 hice un estudio etnográfico de todos los centros abiertos y UEC de la ciudad de Barcelona. Pude comprobar que el 52% de los talleres que se desarrollan en estos centros tienen que ver con las artes: música, danza, teatro, pintura, dibujo, etc. Concretamente, los que más se repiten tienen que ver con la plástica. Sin embargo, observé que la metodología con la que trabajan los educadores es la misma en todas las actividades; es decir, que no hay una intervención diferenciada en los distintos tipos de talleres, y que incluso muchas veces el educador tampoco tiene conocimientos de educación artística.

En estos centros se interviene con niños y jóvenes con dificultades individuales, familiares y sociales diversas, con el objetivo de mejorar su situación y prevenir la inadaptación social. Los educadores desarrollan una labor educativa y utilizan con mucha frecuencia los talleres de arte como mediadores. Uno de los objetivos de esta búsqueda era comparar el paradigma de educación social con el de arte-terapia, y analizar cómo se planifican las actividades, cómo se desarrollan y cuál es el rol del profesional en cada caso. Por esto entrevisté a todos los responsables o coordinadores de los centros, posteriormente a los educadores que desarrollan talleres de arte y, por último, efectué observación directa de las actividades. Antes había elaborado unos protocolos de observación, que me permitieron saber qué era exactamente lo que quería *mirar*. Seleccioné una muestra de cuatro centros. Finalmente, tan sólo pude observar tres actividades: grafitos, dibujo y expresión corporal. La cuarta era música, pero el centro donde se hacía no accedió a que hiciese observación directa.

Para asegurarme de que las observaciones habían sido correctas y que los centros se veían reflejados en la elaboración de mis conclusiones al respecto, las comuniqué a los participantes, que me mostraron su acuerdo. Por consiguiente, puedo afirmar que lo que observé corresponde, efectivamente, con lo que ellos planifican y hacen.

A continuación, haré un resumen de las *actividades observadas*, organizando la información en cuatro bloques, que hacen referencia a: el planteamiento, el desarrollo, la dinámica grupal y el rol del educador.

Respecto al planteamiento de la actividad:

- El espacio donde se realiza la actividad es el mismo que se utiliza para el resto de actividades, excepto cuando se hace en la calle, o en el caso de grafitos en el patio de la fundación.
- Los educadores que intervienen en la actividad son los mismos que el grupo tiene en el resto de actividades.
- La actividad ocupa un tiempo concreto, entre una hora y una hora y media. Antes y después, los grupos hacen otras actividades.
- Se plantea hacer una tarea concreta, previamente planificada. Los niños y jóvenes hacen lo que está previsto en cada sesión. No se busca la expresión de cada uno de ellos sino la creación de una cosa concreta.
- El espacio para la improvisación es pequeño en las actividades de plástica, grafitos y música. En expresión corporal, sí que se busca la expresión y la improvisación.
- El resultado es muy importante, a excepción de la actividad de expresión corporal, donde no se pretende hacer nada en concreto.

- En algún caso la decisión de lo que se hará (la tarea concreta), se había decidido en asamblea previa.
- La actividad forma parte de una secuencia de actividades programadas para cada día.

Respecto al desarrollo de la actividad:

- Al principio de cada sesión, el educador plantea cuál es la tarea del día. Después los niños y jóvenes van trabajando; cada miembro del grupo sabe lo que tiene que hacer, ya que previamente se ha explicitado.
- Cuando los niños y jóvenes se encuentran con alguna dificultad piden al educador que los ayude, a excepción de expresión corporal.
- En una actividad plástica trabajan con música, que escoge el grupo. En expresión corporal, cuando la actividad se realiza dentro del centro, también.
- En uno de los centros, donde los niños son pequeños (6 – 10 años), la educadora y la voluntaria que están presentes en la actividad se pasan toda la sesión controlando los problemas de conducta. La actividad se desarrolla con muchísimas dificultades, debido a que constantemente tienen que parar para reconducir los conflictos. En el resto de actividades no se han dado problemas de conducta.
- Que alguien no siga la actividad, es decir, la no-actividad, no siempre es aceptada. Cuando aparecen, se suele insistir en que participen y estén activos.
- Las normas de las actividades artísticas son las mismas que en el resto de actividades del centro.

Respecto a la dinámica grupal:

- En las actividades de plástica y de música, el trabajo es individual, aunque el resultado es colectivo. La sesión de expresión corporal observada se concreta en juegos grupales.
- En el grupo de pequeños, constantemente se insultan e intentan agredirse. En el resto no.
- Las dos actividades de plástica transcurren de forma muy armónica. Nadie molesta a nadie.
- Se aprecia gusto por las actividades, trabajan a gusto.

Respecto al rol del educador y su intervención:

- Al principio de la sesión reparten el material. Cuando éste se acaba o se necesita de nuevo, va suministrando.

- A veces es quien inicia el trabajo e indica cómo se tiene que continuar
- Ayuda cuando aparecen dificultades técnicas
- Anima cuando decae el interés. No pregunta por qué decae
- Llama la atención ante problemas de conducta. Ejerce control.
- En un caso, cuando nadie lo reclama, se pone a trabajar en la tarea común, igual que el resto del grupo.
- Enseña qué se tiene que hacer y cómo
- Su rol es directivo o semidirectivo
- Da pautas de comportamiento y de relación con los compañeros
- Da ideas que facilitan la labor
- Ante dificultades técnicas indica cómo se pueden resolver
- Ayuda en la realización de las actividades
- El educador está con el grupo antes, durante y después de la actividad. Es la misma persona de referencia durante todo el tiempo que los niños y jóvenes están en los centros.

Sugerencias que aporta el arte-terapia

Para finalizar este artículo quiero plantear una serie de sugerencias que, según mi opinión, puede aportar el arte-terapia a estas actividades. Pese al marco de referencia en arte-terapia, tanto teórico como funcional, es muy distinto al de educación social, pienso que puede enriquecer la labor educativa, aportando otra forma de abordar la marcha de los talleres y el trabajo de los grupos: en definitiva, una nueva manera de comprender las actividades, plantearlas y de intervenir. Las agruparé en tres bloques: las referentes a cómo se plantea la actividad, a cómo se desarrolla y, finalmente, las relacionadas con el rol del educador y su intervención.

Respecto al planteamiento:

La actividad artística se podría plantear, siempre u ocasionalmente, como una actividad diferente al resto, no como una más de las programadas en el centro, donde no necesariamente se tiene que hacer una cosa en concreto, sino que cada cual pueda expresarse con los materiales disponibles como desee. Para que el grupo diferencie el espacio del taller de arte del resto de actividades, debido a que los centros no disponen de un espacio específico para ser utilizado únicamente en actividades artísticas, éste se puede caracterizar con elementos que ayuden a identificar el espacio simbólicamente. Esto les

ayudará a entender que, cuando están en este espacio pueden actuar de forma distinta al resto del tiempo que estén en el centro.

Las normas se pueden flexibilizar, concretándose en la no agresión a las personas ni a las cosas.

Se pueden plantear actividades individuales y colectivas. También se pueden proponer actividades dirigidas y no dirigidas, donde se pueda improvisar. Se pueden plantear trabajos donde se parte de propuestas muy generales y que ellos puedan desarrollar según su imaginario personal y sus intereses.

Se trata de desplazar el interés por el objeto u obra, una vez finalizado, al proceso de creación

No siempre tiene porqué ser lo más importante el resultado final, ya sea un objeto, una pieza musical, una dramatización. O aquello con lo que se esté trabajando. A veces también se puede permitir la expresión sin buscar un resultado. Se trata de desplazar el interés por el objeto u obra, una vez finalizado, al proceso de creación.

En lugar de que la actividad artística dure todo el tiempo del que se dispone, se puede dividir la sesión en dos partes y dedicar la segunda a comentar el trabajo de cada uno y la dinámica grupal. Fomentando la reflexión sobre la tarea, estamos ayudando a ampliar la conciencia de sobre ellos mismos, pero lo hacemos de forma indirecta. Las personas nos enfocamos a los problemas plásticos de forma muy similar a cómo lo hacemos con el resto de dificultades cotidianas. Reflexionando sobre los problemas plásticos estamos, indirectamente, haciéndolo sobre cómo actuamos a la vida. El planteamiento no es reflexionar sobre cómo es cada uno o cómo actúa, sino qué es lo que está pasando estrictamente al taller y qué es lo que lo puede estar motivando. También se puede reflexionar sobre qué ha ocurrido en la interrelación con los compañeros. Fomentando la reflexión sobre el trabajo estamos ayudando a ampliar la conciencia sobre ellos mismos, pero lo hacemos de forma indirecta.

Respecto al desarrollo de la actividad:

Al principio de las sesiones, el educador pondría a disposición del grupo el material. Si decide hacer una propuesta de trabajo tendría que ser suficientemente amplia como para que cada cual la desarrolle según sus necesidades expresivas. Ejemplos de propuestas podrían ser: el retrato, el cuerpo humano, relatos a través del dibujo, collage, etc.

Cuando aparezcan dificultades en el desarrollo de los trabajos el educador no tendría que dar la solución, sino, en todo caso, indicar la posibilidad de buscar alternativas, sugerir algunos caminos, favoreciendo que ellos experimenten y encuentren sus propias respuestas.

Respecto a los problemas de conducta, se pueden abordar como algo que ha sucedido en el marco de la actividad y se puede reflexionar sobre ellos, sin controlarlos rápidamente, a no ser que se trate de una agresión personal o al material.

Y en relación con la no-actividad, podemos considerar que también está expresando algo, al igual que la actividad. Cuando un niño se queda inactivo lo podemos dejar y después reflexionar sobre qué ha ocurrido, qué ha motivado su forma de actuar, etc.

Respecto al rol del educador y su intervención:

Debido a que el educador de referencia por la actividad artística es el mismo que por el resto de actividades, puede utilizar, al igual que hemos planteado con el espacio, elementos externos que le ayuden a investir su rol de unas características específicas y diferenciadas del resto de actividades. Esta caracterización puede ayudar a que los niños y jóvenes identifiquen más fácilmente el cambio de rol del educador y de marco. Esto les facilitará entender que el educador actúe ahora de distinta forma que el resto del tiempo y que las normas tampoco son las mismas.

En lugar de dar respuesta a las preguntas de los niños y jóvenes sobre cómo solucionar algunos problemas técnicos, se puede permitir y fomentar que ellos prueben nuevas respuestas, que busquen alternativas a las diferentes situaciones; esto les permite ensayar y desarrollar estrategias que, posteriormente, pueden ser utilizadas en la vida real.

Pueden ampliarse los márgenes de libertad y trabajar sin el objetivo de conseguir ningún objeto final, o pieza teatral, musical, etc. Simplemente, dejar que el grupo se exprese, y que cada uno de ellos desarrolle sus ideas, impulsos y necesidades. Aunque para el educador sea importante el objeto final creado, ya que una vez acabado el niño lo puede enseñar y se lo puede llevar a casa, con los consecuentes efectos positivos para ellos (de valoración del trabajo hecho, de reforzar su autoestima, etc.), no tiene porqué ser siempre así. A veces el protagonista puede pasar a ser el proceso de realización. El educador puede acompañar al niño y ayudarlo a reflexionar sobre cómo se enfrenta a la tarea, cómo trata el material, cómo actúa cuando las cosas no le salen enseñada o a la primera, qué hace cuando comete errores y qué ocurre cuando lo hacen los demás, cómo se comparte el material y el espacio con los compañeros, la relación que existe entre la forma de trabajar y el resultado...

El educador no tiene por qué ser un experto en los mecanismos inconscientes de la persona, pero sí que es importante que sepa que existen y que los tenga en cuenta. Le puede ayudar en su tarea educativa saber que detrás de los comportamientos evidentes hay procesos inconscientes, que motivan la conducta en distintas direcciones. Igualmente, es interesante saber que existen procesos también inconscientes que influyen en la relación que los niños y jóvenes establecen con los educadores, como son la transferencia y la contratransferencia. En los centros, los niños y jóvenes expresan muchas veces su malestar inferior en forma de conductas agresivas o manifestaciones verbales inadecuadas. Desplazando con cuidado desde las manifestaciones evidentes a lo que hay detrás de ellas, a los conflictos que se están manifestando, podemos ayudar a que estos conflictos evolucionen. Podemos pasar de reprimir la conducta inadecuada a permitir que se exprese lo que la motiva, de una forma constructiva.

Los conflictos grupales pueden entenderse como algo no necesariamente negativo y por lo tanto censurable, sino como una circunstancia más que ha ocurrido en el transcurso del taller

Los conflictos grupales pueden entenderse como algo no necesariamente negativo y por lo tanto censurable, sino como una circunstancia más que ha ocurrido en el transcurso del taller. Puede dedicarse un tiempo al final de la sesión a hablar de lo que ha sucedido, para intentar comprender qué ha ocurrido y por qué.

Puede ser útil para el educador tener conocimientos que le permitan interpretar las producciones de los niños y jóvenes, pero no las explicará. Lo que hará será fomentar la reflexión para que ellos puedan darle un sentido propio, un significado personal, a las obras o situaciones.

Anteriormente, en este artículo hablaba de qué formato suelen tener los grupos de Arte-terapia y vemos que existe un espacio dedicado a la reflexión. En ninguno de los centros estudiados en mi trabajo he visto que exista un espacio de este tipo. Lo que sí que se hace en algunos centros es asamblea periódica y es en este marco donde se ponen en común aspectos como: problemas de relación, de conducta, decisión sobre actividades, donde se reflexiona sobre la marcha del centro, sobre el funcionamiento de los talleres, etc. Considero que también se podría incorporar, si no siempre ocasionalmente, un espacio similar al que existe en Arte-terapia de reflexión sobre la tarea hecha y sobre la dinámica grupal. En función de las edades del grupo y de sus características se podría facilitar la reflexión sobre aspectos como: Cómo se ha enfrentado cada uno a la tarea, cómo han actuado en el desarrollo de la actividad, qué contenido simbólico se está plasmando, con qué forma y con qué técnica se expresa y por qué, con qué dificultades se encuentran durante las sesiones, cómo se enfrentan a estas dificultades, qué estrategias se están utilizando para resolverlas, cómo se adaptan a las diferentes circunstancias y

acontecimientos que van sucediendo durante la marcha del taller, como es la relación con los demás, qué rol se desarrolla en los trabajos grupales, qué valores tienen... y qué relación puede haber entre lo que aparece en el taller y lo que ocurre fuera, en la vida cotidiana.

Conclusión

Para finalizar sólo quisiera resaltar otra vez que las artes son una herramienta muy valiosa y utilizada por los educadores sociales, y que el Arte-terapia puede contribuir a mejorar la tarea educativa cuando se desarrollan talleres relacionados con las Artes. Yo aquí he hecho algunas aportaciones o sugerencias, consciente de que resulta difícil entender una propuesta de intervención distinta a la que habitualmente se lleva a cabo, pero convencia de que la interrelación entre diferentes disciplinas puede enriquecer nuestra tarea y que, en este caso, el Arte-terapia y la Educación Social tienen muchas cosas a decirse.

Ascensió Moreno
González

Licenciada en Pedagogía,
licenciada y doctora en Bellas Artes,
profesora de las EUTSES,
aiguamar@terra.es