

Cuando la Historia del Arte entra a un Hospital Psiquiátrico

Felipe CARES VILLEGAS¹

efecares@gmail.com

Francisca RAMÍREZ IBARRA²

francisca.ramirezi@gmail.com

Enviado: 15/03/2011

Aceptado: 12/10/2011

RESUMEN

Este artículo es un análisis de la primera sesión de un taller de Historia del Arte, desarrollado en una escuela ubicada al interior de un Hospital Psiquiátrico en Santiago de Chile, cuyos alumnos fueron pacientes con trastornos mentales severos. Aquí damos cuenta de la preparación de este taller, ciertos cuestionamientos que fueron surgiendo a medida que avanzaba este trabajo y de nuestra experiencia con la educación artística y la inclusión social.

Palabras clave: Historia del Arte, representación, diálogo, expresión.

Referencia normalizada

CARES VILLEGAS, F.; RAMÍREZ IBARRA, F. (2011). "Cuando la Historia del Arte entra a un Hospital Psiquiátrico". En *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social Vol.: 6*. Páginas 209-218. Madrid. Servicios de publicaciones UCM.

SUMARIO

Arte y locura. Preparación del taller. Primera sesión: Naturaleza muerta y la experiencia con la realidad. El trabajo plástico resulta clave para continuar con el diálogo. Conclusiones. Referencias bibliográficas

When Art History gets into a Psychiatrist Hospital

ABSTRACT

This article is an analysis of the first session of an Art History workshop, developed in a school placed in a Psychiatrist Hospital in Santiago de Chile. The students were patients with severe mental disorders. Here we explain our previous work, some questions and problems that we had with the development of the workshop and our experience with the artistic education and the social integration.

Keywords: Art History, depiction, dialogue, expression.

CONTENTS

Art and madness. Getting started with the workshop. First session: Still life and the experience with the reality. Visual Arts are the key to continue the dialogue. Conclusions. References.

¹ Universidad de Chile. Departamento de Teoría de las Artes

² Universidad de Chile. Departamento de Teoría de las Artes

El arte, por tanto, es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para la realización de la vida. Negar esta posibilidad a los seres humanos es ciertamente desheredarlos.

“Consideraciones sobre la educación artística”

R. Arnheim

ARTE Y LOCURA

El arte comparte una tradición relativamente extensa con el mundo de la locura y los Hospitales Psiquiátricos. A principios del siglo XX, Walter Morgenthaler publica *Ein Geisteskranker als Künstler* (Un paciente psiquiátrico como artista), basado en los trabajos de Adolf Wölfli. Es conocida también la colección del Bethel Mental Asylum de Londres o aquella iniciada por el psiquiatra alemán Emil Kraepelin. Reconocimiento aparte merece el trabajo de Hans Prinzhorn y su publicación de 1922 *Expresiones de la locura* basada en el estudio de la colección de Heidelberg. Todos estos trabajos tienen un denominador común: ser estudios desde la medicina o la psiquiatría sobre pacientes que en determinado momento y sin causas muy claras comienzan una actividad artística. Pero es recién en la década de los cuarenta cuando el mundo del arte se interesa por estas manifestaciones, incitado por Jean Dubuffet. Después de estudiar por algunos meses obras de pacientes psiquiátricos, decide bautizar estas expresiones como *Art Brut* e inicia su propia colección que posteriormente expone en Francia y Suiza.

Resulta fascinante y pertinente en este momento, recordar además la larga tradición de propuestas que unen el concepto de genio artístico y locura. Si pensamos en el rol del creador, es necesario recordar aquellas teorías Románticas del artista genio como aquel capaz de conducir a los hombres a lo divino en la figura del profeta, así como el cambio que propone el Iluminismo al plantear la importancia de lo irracional en el proceso creador: el genio es aquí aquel que posee una forma particular de sensibilidad. Diderot, por ejemplo, señalaba que durante el proceso creativo, el genio es poseído por una especie de locura integrada al impulso creador y que debe omitir la perfección y conceder un aire *irregular* y salvaje al arte. Sin duda la creación artística y el estatuto de *obra de arte* han sido algunos de los temas más discutidos en la larga tradición de la Historia del Arte como disciplina. La historiadora brasileña María Lucía Bastos señala que

La estética del Romanticismo centra sus reflexiones en la creación artística (genio) y la obra de arte (...), pero las nuevas prácticas artísticas se alejan de las representaciones tradicionales y los artistas de las normas de conductas, constituyéndose en movimientos dirigidos al futuro, a lo inexplorado y desconocido. (Bastos, 2004, p. 47)

Esta constante disputa por definir lo que parece casi indefinible, ha incorporado aportes en cada época, y tanto artistas como teóricos han intentado contribuir al debate, así como lo hicieron los simbolistas, Kandinsky, Klee, Ortega y Gasset, sólo por nombrar a algunos de los que han manifestado sus posiciones al respecto.

Cuando reflexionamos desde la academia en las palabras provenientes de los Teóricos e Historiadores, tendemos a quedarnos dentro de estos mismos círculos; pero nues-

tro interés se sitúa en lo que queda fuera de esta academia. Por lo tanto, lo que nos corresponde es analizar desde este hermetismo intelectual, el trabajo realizado en una escuela ubicada al interior de un Hospital Psiquiátrico.

PREPARACIÓN DEL TALLER

La experiencia que comentaremos en este artículo fue nuestro primer acercamiento al trabajo en instituciones de encierro a través de talleres de Historia del Arte. En esa oportunidad seleccionamos un colegio que opera al interior de un Hospital psiquiátrico de la ciudad de Santiago, cuyos alumnos son pacientes de dicho centro o personas derivadas de otras escuelas por sus trastornos cognoscitivos. Por la naturaleza de este lugar, el establecimiento educacional debe regirse bajo los estatutos de la Corporación Municipal de Educación, pero a la vez seguir las ordenanzas del Hospital Psiquiátrico. A petición de los encargados del colegio y a modo de resguardar a quienes participaron en el taller, omitiremos el nombre y otros datos del lugar.

Como Historiadores del Arte, nuestro objetivo principal era reflexionar en torno al concepto de “arte”, en personas sin formación artística académica y lograr un acercamiento a lo clásico-figurativo en un grupo de pacientes con trastornos mentales severos. Nos interesaba además, profundizar en la función social del arte y democratizar la experiencia estética que, según Arnheim, ha sido manejada imperiosamente por la “comunidad artística”. Para el filósofo alemán, el arte debe reconocerse *como una actividad humana fundamental* (Arnheim, 1992, p. 150) y, nuestra propuesta consiste en sugerir además, que cualquier discurso sobre arte es válido si está fundado en una experiencia estética auténtica. A modo de advertencia, nos parece fundamental señalar que no consideramos los trastornos mentales como generadores de talento artístico, aunque sí reconocemos que pueden llegar a ejercer una función liberadora de la imaginación y de la creatividad normalmente abrumadas por las convenciones sociales.

Estando conscientes de las confusiones que se podrían generar por proponer un taller de arte en un Hospital Psiquiátrico, desde el inicio intentamos establecer una cierta distancia con el Arteterapia, pues nuestro objetivo era netamente académico, involucrándose más que nada en términos de educación artística, y no buscando fines terapéuticos. Nos planteamos siempre como estudiantes de Historia del Arte interesados en reflexionar y discutir en torno a la idea de arte, escuchando la opinión de personas que presentan una situación especial por ser integrantes de un grupo cuyas ideas y discursos generalmente no son atendidos por la sociedad y, menos por el circuito artístico. Foucault, autor citado frecuentemente al hablar de la demencia, en *El orden del discurso* trabaja sobre la oposición entre razón y locura, y define al loco como

aquel cuyo discurso no puede circular como el de los otros: llega a suceder que su palabra es considerada como nula y sin valor, no conteniendo ni verdad ni importancia, (...) en cambio suele ocurrir que se le confiere extraños poderes (...) como el de ver en su plena ingenuidad lo que la sabiduría de los otros no puede percibir. (Foucault, 2008, p.6)

La figura del loco nos enfrenta ineludiblemente a la duda, al riesgo de pensar que lo que nos está diciendo aquel individuo podría ser fruto solamente de una imaginación caótica y sin sentido o, por el contrario, podría llevarnos a pensar esa imaginación como la revelación de una verdad absoluta. Pero cuando nos enfrentamos a este tipo de discursos en el campo del arte, donde se reconoce la validez de cada apreciación estética, los límites habituales entre los que se encasillan los razonamientos de los pacientes psiquiátricos, son suprimidos. Lo que este taller nos permitió, fue poner en palabras la vivencia estética de los participantes y, a su vez, validar los discursos de los integrantes del grupo.

Al comenzar a planificar las actividades, una de las primeras cuestiones a la que nos enfrentamos fue, cuál sería la mejor manera de establecer canales de comunicación con los alumnos de esta escuela, quienes en su mayoría mostraban una serie de rasgos esquizoides, algunos trastornos del habla y retrasos mentales. En la editorial de *Journal of the American Art Therapy Association*, se declara lo siguiente: *Porque somos seres psicosociales, estructurados para un aprendizaje relacional, el ambiente interpersonal del Arteterapia crea una base de seguridad, la cual es necesaria para el desarrollo del cerebro.*³ (Kapitan, 2010, p. 159) Aunque nuestra labor no fuera precisamente la de Arteterapeutas, decidimos apoyarnos en esa base relacional a la que se hace referencia en el texto. Éste término lo pensamos en aquella forma de encuentro entre sujetos diversos en torno a una obra de arte, un lugar en el que se puede generar una conversación, un estímulo necesario para el desarrollo social. El concepto *relacional* apela justamente a un compartir social. A esto debíamos añadir además un trabajo empático con los alumnos, desde la misma disciplina estética, puesto que nuestra formación académica como Historiadores del Arte nos brinda herramientas distintas a las utilizadas por las Ciencias Sociales, en cuanto a trato interpersonal profesionalizado se refiere. Sin embargo, en lugar de esforzarnos por entender algo ajeno a nuestro ámbito como son en este caso los procesos patológicos mentales severos, e intentar asumir el rol de un terapeuta, nos limitamos a aceptar y acoger a cada uno de los participantes, desde nuestro campo de trabajo: la estética. Para llevar a cabo esta tarea revisamos una lista de propuestas pedagógicas, tales como la de la educación popular del brasileño Paulo Freire, y a Rudolf Arnheim junto a Herbert Read en sus concepciones de educación artística. Por supuesto, ya que se trataba de un campo psiquiátrico, pensamos necesaria la guía de la coordinadora general del postítulo de Arteterapia de la Universidad de Chile, Pamela Reyes. Ella fue trazando junto a nosotros, actividades en las cuales lo terapéutico no resultaba el tema central.

Esta parte de la formulación del taller nos tomó largas horas de discusión, pues nuestra falta de experiencia en el trabajo con personas de dichas características en un rol de facilitadores, nos hizo cuestionarnos en reiteradas oportunidades las actividades que planeábamos desarrollar. Pensamos que no teníamos las herramientas necesarias para

³ Traducción al español, del texto original: "Because we are psychosocial beings who are hard-wired for relational learning, the interpersonal environment of art therapy creates a foundation of security that is necessary for brain development."

dirigir a los participantes y contener las situaciones que pudiesen desencadenar dichas acciones.

A modo de ejemplo, y porque exponer cada sesión exigiría un trabajo más prolongado y detallado, describiremos sólo el proceso y los resultados de la primera actividad, en la cual se reflejan resultados semejantes a los que obtuvimos en las sesiones siguientes. Para ésta escogimos un género de la Historia del Arte que nos permitiera aferrarnos a la realidad inmediata, poner límites más claros y evitar un pensamiento demasiado abstracto. La naturaleza muerta nos pareció la mejor elección para facilitar el establecimiento de conexiones con la vida real a quienes se enfrentan a la obra de arte, y que al mismo tiempo entrega diversas posibilidades de experimentar artísticamente. En estas pinturas se recrean elementos de la vida cotidiana: frutas, verduras, platos de comida, jarros, vasos, etc., colocados en armónica asimetría sobre hornacinas, ventanas o mesas y cuyo orden aparentemente azaroso, responde únicamente a la indicación lúdica de su creador. En este tipo de obras, el aspecto narrativo es casi nulo, lo que permite que los participantes tengan mayor libertad para proponer soluciones formales a partir de sus propias vivencias y experiencias.

A partir de estos elementos comenzamos a construir la sesión inicial, la cual seguiría la siguiente estructura: observación, reflexión y discusión de obras de arte desde el siglo XVIII a la actualidad, contrastando las diferentes soluciones plásticas a las que se llegó dentro de este período, pasando del realismo figurativo a la abstracción; posteriormente teniendo en cuenta las imágenes vistas, comenzaríamos un trabajo plástico; y para finalizar, cada participante exponería su obra y comentaríamos los resultados.

Con todos estos elementos, definimos un nuevo objetivo: crear canales de comunicación con los participantes, y entregarles a ellos la opción de empoderarse de este espacio, en el cual pudiesen trabajar de manera libre y creativa.

PRIMERA SESIÓN: NATURALEZA MUERTA Y LA EXPERIENCIA CON LA REALIDAD

La naturaleza muerta fue la clave para iniciar una serie de conversaciones. Hicimos un sintético recorrido por este género a lo largo de la Historia del Arte, desde el barroco hasta la época moderna, con autores como: Juan de Espinoza, Caravaggio, Abraham Brueghel, Van Gogh, Cézanne, Gauguin y la chilena Margarita Dittborn. Con esto conseguimos establecer diálogos acerca de nuestras propias experiencias y los elementos cotidianos que forman parte de estas imágenes. Nos permitieron comentar nuestros gustos por ciertos frutos, por su colorido, su textura, imaginar en qué lugar se estaría desarrollando la escena, o pensar en las intenciones del artista. Incluso conseguimos incentivar un diálogo acerca de la autonomía de la obra de arte, generando preguntas acerca de la mimesis, o de cómo el artista es quien interpreta la realidad. Pensamos en la mezcla de objetos de distinta naturaleza en una misma imagen, los colores utilizados, la oposición entre el claroscuro barroco y la iluminación en las obras de artistas modernos, elementos básicos de la perspectiva, etc. Esto nos sorprendió gratamente, puesto que al llegar a este lugar, fuimos advertidos por la dirección y el equipo docente de que los trabajos con los alumnos no serían sencillos, debido a la falta de creatividad, ausencia

de lenguaje y otras complejidades derivadas de los trastornos mentales severos que padecían. Sin embargo, los participantes no sólo fueron ávidos observadores de las obras de arte, sino que demostraron gran interés en lo que hacíamos; y cuando llegó el momento de crear sus naturalezas muertas, fueron capaces de proponer composiciones originales que no eran meras copias de las obras vistas al inicio de la clase.

El pintor Paul Cézanne advertía al momento de observar sus pinturas: para ver, es necesario el estudio. Para este artista moderno se precisaban ojos que piensen. El arte muchas veces posee ciertos elementos crípticos y difíciles de manejar, por lo que se requiere un entrenamiento visual; y eso es justamente lo que un taller con una fuerte base de Historia del Arte otorga. El diálogo que surgió en la sesión, nos permitió establecer una enseñanza casi académica fuera de la misma universidad.

Al comienzo de este artículo, mencionamos la importancia de ponernos en el lugar del otro, como facilitadores del taller. Pues bien, como ha quedado demostrado hasta aquí, lo que favorecimos primordialmente fue el diálogo y, a través de éste conseguimos rastrear sus inquietudes y sus preferencias. Uno de los participantes, al escuchar el nombre de Van Gogh, mientras veíamos una de sus obras, comentó que ya sabía sobre él y que le gustaban sus pinturas. Queda expuesto por lo tanto, como indica también el educador popular Paulo Freire, que la fórmula educador-educando no se mantiene rígida, en el sentido tradicional. La finalidad no reside en llenar de conocimientos sus cabezas, suponiendo previamente además con esta premisa que *ellos* se encuentran vacíos. Fue precisamente en ese momento en el que se descubre que ese *ellos* se funde en un *nosotros*, puesto que ya no trabajamos con la base de que el participante no conoce en absoluto a los personajes de la Historia del Arte, llegando a la lúcida conclusión de que *nadie educa a nadie –nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.* (Freire, 2002, p. 69). En este sentido, podemos decir además que los participantes del taller nos enseñaron nuevas perspectivas sobre el arte y formas de pensarlo o expresarlo, diferentes a las que nosotros mismos estábamos habituados.

Aunque no contásemos con una base académica en el conocimiento de los artistas por parte de los participantes del taller, sí contábamos con algo en común: la propia experiencia de la vida cotidiana. El género de la naturaleza muerta nos permitió llegar a ello, puesto que al ver un cuadro del barroco, pudimos conversar acerca de las frutas que conocemos, de los sabores que preferimos o de los colores que resaltaban en las obras. Nadie quedó fuera de esta charla. Todos podían opinar. El arte por lo tanto, resultó ser un excelente motor para generar diálogo.

EL TRABAJO PLÁSTICO RESULTA CLAVE PARA CONTINUAR CON EL DIÁLOGO

Con la observación y discusión de las obras de arte potenciamos el pensamiento a través del diálogo, en la medida que esto fue posible. Sin embargo, en el transcurso del taller notamos la necesidad de manejar la comunicabilidad también a través de un sistema no verbal, debido a los trastornos de los participantes y, el trabajo práctico adquirió un papel fundamental como incitador de la discusión o incluso, como sustituto de ésta en el caso de alumnos con afasias. John Dewey resume de manera clara este hecho: *El pen-*

sador tiene su momento estético cuando sus ideas dejan de ser meramente ideas y se convierten en estructuras significativas de los objetos. El artista tiene sus problemas y pensamientos mientras trabaja.⁴ (Dewey, 1980, p. 14). Este sería el momento en el que la conversación no se establecería solamente a través de las palabras, sino también con lo que puede decir una intervención artística. Si alguien no pudo expresarse por medio del habla, de seguro podría hacerlo a través de sus manos.

Lo primero que hicimos fue dividir la sala: en dos mesas dispusimos los materiales de trabajo, algunos podrían representar una naturaleza muerta en un dibujo; y los demás participantes trabajarían con figuras de papel maché. Cada uno debía escoger la forma de representación que le acomodara, incluyendo a los facilitadores. En este punto es importante señalar que lo que pedimos a los participantes no fue simplemente dibujar frutas y flores, sino que pedimos confeccionar naturalezas muertas y bodegones, lo que diferenció la actividad de lo que hacen habitualmente y, a ojos de los participantes, le otorgó un nuevo estatus al taller.



Fig. 1.

resulta interesante, puesto que en la pintura del famoso artista encontramos la misma cantidad de girasoles abiertos, que resaltan sobre los tonos amarillos de la tela. La similitud se refleja también en la forma redondeada de éstas. Sólo existe un elemento que marcaría la originalidad de su trabajo, puesto que él decidió colocar las flores sembradas en la tierra, representada por líneas verticales de color verde. Es importante mencionar este hecho, ya que al iniciar el trabajo plástico nuestra única instrucción fue hacer naturalezas muertas como las que vimos proyectadas en la pared; cada cual era libre de disponer los elementos en su propio formato, de la manera que estimara conveniente, sin tener la obligación de copiar fielmente lo visto. Así, la imagen de la Fig. 1 deja claro que la memoria vi-

⁴ Traducción al español del texto original: "The thinker has his esthetic moment when his ideas cease to be mere ideas and become the corporate meanings of objects. The artist has his problems and thinks as he works."

sual es óptima, sin ser ésta el punto crucial del asunto, dejando paso a la imaginación del sujeto.



Fig. 2



Fig. 3

La segunda modalidad de trabajo nos permitió observar una cuota más alta aún de creatividad y libertad. Este grupo de participantes escogió elaborar una obra de naturaleza muerta con papel maché. En las *Fig. 2* y *3*, los colores utilizados para las frutas y los recipientes, no son los habituales y, aunque el personal de la escuela intentó corregirlos, los alumnos continuaron con su trabajo argumentando que el arte les permitía ese tipo de “errores”. En este caso el trabajo práctico, no se relacionaba con lo visto anteriormente en las pinturas y tampoco con la fruta misma. Fue el resultado de una elección personal. Por ejemplo, al lado de una banana amarilla, encontramos una de color azul y rojo. Esto nos muestra que el taller resultó ser un paréntesis dentro de su rutina escolar, puesto que se convirtió en un espacio de juego donde las normas y los límites a los que estaban habituados quedaron en suspensión. Incluso se manifestó en la relación de los cuerpos con el espacio, ya que la estructura de las sala no se mantenía rígida, ellos podían escoger el lugar donde situarse de acuerdo a la actividad que se estuviera llevando a cabo.

Al terminar cada uno su obra, les propusimos a todos escoger algún lugar de la sala para colocarla y fotografiarla con sus propias manos. Las imágenes expuestas en este artículo son producto de los mismos participantes de la escuela. Una vez finalizada esta etapa, tomamos los registros digitales y los proyectamos tal y como lo hicimos anteriormente con las pinturas de los célebres artistas. Todos manifestaron un gran entusiasmo al ver su creación expuesta. Fueron capaces de observarse a ellos mismos por medio de las imágenes, aprovechando además esta situación para validarse como sujetos artísticos creativos ante los demás. A medida que las fotografías avanzaban, cada uno exponía lo que hizo. Fue interesante para nosotros como Historiadores del Arte ver a los participantes plantearse como “artistas”, en todo el sentido de la palabra. Eran sujetos con una obra que presentar y poseedores de un discurso que fundamentaba dicha creación.

CONCLUSIONES

En un comienzo mencionamos el carácter educativo que tendría nuestro trabajo, ligado hacia el desarrollo pedagógico, más que a la terapia. Pues bien, tanto Arnheim como Read plantean que el arte debería estar en la base de todo tipo de educación, pues permite un mejor desarrollo como personas: las imágenes ayudan en la construcción de mundo de los individuos. En una representación visual somos capaces de ver posibles soluciones ante distintos problemas que nos atraviesan a todos como seres humanos, es decir, potenciamos nuestra propia creatividad. Nos ayuda a formar nuestro propio mundo interior y el que nos rodea. Lo expuesto en este artículo respalda esta idea, puesto que los alumnos con sus propias manos fueron construyendo un espacio en base a una apreciación estética previa.

Es importante señalar además, que a medida que avanzaba el taller intentamos alejarnos del modelo de la escuela formal, evitando generar la relación habitual profesor-alumno. Nosotros más bien buscábamos ser parte del taller, participar junto a ellos y eliminar, hasta donde fuera posible, las jerarquías a las que estaban habituados. Como dijimos en un comienzo, los participantes no son seres vacíos, tanto ellos como nosotros podemos compartir una misma experiencia. Con respecto a nuestro deseo por crear un espacio de empoderamiento, creemos que *la práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico*. (Freire, 2002, p. 11) Aquella opresión de la que habla el autor brasileño la situamos dentro del propio contexto en el cual se desarrolló nuestro taller, es decir, bajo el estigma que muchas veces pesa sobre aquellas personas que padecen patologías mentales en la sociedad. La lucha por eliminar las fronteras se dio por ambos lados: ellos se vieron enfrentados a abrir su espacio para recibirnos y, nosotros, sin haberlo notado hasta ese momento, también estábamos condicionados por una serie de prejuicios inconscientes y estructuras previas que fue necesario repensar y olvidar para que el taller funcionara.

Si pensamos en lo que menciona Bastos, junto a lo citado en la obra de Foucault acerca de la locura, resulta que encontramos una verdadera iluminación en estos individuos, puesto que han sido capaces de dejar por unos instantes de tener que actuar tal y como lo hace el “cuerdo” en la vida cotidiana, en esas llamadas representaciones tradicionales. Consiguieron revelar con éxito su gusto estético e, incluso, llegando más allá de lo artístico, lograron tener la confianza suficiente como para proponer nuevos modelos y enfoques de representación.

Una de nuestras principales inquietudes, incluso la que nos llevó a participar en este espacio de trabajo, fue la de poder desestigmatizar una figura social, quitar aunque sea por unos instantes la etiqueta de “loco”; sin embargo, ellos mismos eran quienes se autodenominaban de esa manera, ya sea explícita o implícitamente. Para evitar este señalamiento, muchas veces evadían ciertas respuestas, o ciertos comportamientos que pudiesen demostrar alguna marca de su patología. La manera en la que podíamos combatir su incomodidad era respetando al máximo sus deseos: si alguien no quería hablar o no quería exponer su obra, era libre de hacerlo. La conclusión es clara: la Historia del Arte fue el elemento propulsor de un diálogo basado en el respeto y la confianza de los integrantes del grupo, lo cual potenció la creatividad latente en cada uno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNHEIM, R. (1993) *Consideraciones sobre la educación artística*, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- ARNHEIM, R. (1992) *Ensayos para rescatar el arte*, Madrid, Ed. Cátedra.
- BASTOS, M. (2004) “La modernidad y el mito de lo sagrado en el arte”. En *Revista de Teoría del Arte*, vol. 11, pp. 46-52. Santiago, Ed. Universidad de Chile.
- DEWEY, J. (1980) *Art as experience*. Estados Unidos, Ed. A Perigee Book.
- FOUCAULT, M. (2008) *El orden del discurso*. Barcelona, Ed. Tusquets.
- FREIRE, P. (2002) *Pedagogía del oprimido*. Argentina, Ed. Siglo veintiuno editores.
- KAPITAN, L. (2010) “The empathic Imagination of Art Therapy: Good for brain?” En *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. Vol 27, n° 4, pp. 158-159. Estados Unidos, Ed. AATA. Inc.
- READ, H. (1995) *Educación por el arte*, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- STOICHITA, V. (2000), *La invención del cuadro*, Barcelona, Ed. del Serbal.