

Arte y resiliencia. Los relatos de la mediación artística en los contextos de vulnerabilidad y exclusión, desde el propio sujeto

María de los Ángeles Paczkowski Reloba

<http://hdl.handle.net/10803/671857>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESIS DOCTORAL

Título	Arte y resiliencia. Los relatos de la mediación artística en los contextos de vulnerabilidad y exclusión, desde el propio sujeto
Realizada por	María de los Ángeles Paczkowski Reloba
en el Centro	Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
y en el Departamento	Educación Social y Trabajo Social
Dirigida por	Dra. Ascensión Moreno - Dr. Paco López

APA: Se han incorporado las actualizaciones de APA, séptima edición (2019).

Índice:

<u>1</u>	<u>Introducción</u>	11
1.1	Finalidad y relevancia del tema de la investigación	13
1.2	Organización: Estructura de las ideas y los capítulos	15
	Marco teórico	17
<u>2</u>	<u>Arte</u>	19
2.1	Arte, creatividad, condición humana y desarrollo	21
2.2	Arte e imaginación en el contexto social	24
2.3	Arte y representación cultural	26
2.4	El arte como experiencia	30
2.5	El arte y lo simbólico	34
2.6	Arte y salud mental	38
2.6.1	La salud mental como bienestar mental en el modelo de salud	38
2.6.2	La salud mental y las artes: Proyectos, estudios y literatura relevante	42
2.7	Arte: Caja de herramientas	48
<u>3</u>	<u>Resiliencia</u>	51
3.1	Primera y segunda generación de estudios de resiliencia: Autores relevantes	54
3.2	Resiliencia como estrategia de intervención del bienestar y la salud	59
3.2.1	Habilidades y circunstancias. Dimensiones para promover la resiliencia	61
3.3	La resiliencia en programas de salud mental	64
3.4	Resiliencia y cultura	66
3.5	Arte y resiliencia: Consideraciones sobre la finalidad	67
3.6	Arte y resiliencia: Estudios y literatura relevante	69
<u>4</u>	<u>Enfoques educativos que orientan la investigación</u>	81
4.1	La educación para la vida	81
4.1.1	Educación para la vida: Precursores	82
4.1.2	Educación: Comienzos del XX	85
4.1.3	Educación: Medios del siglo XX hasta las pedagogías críticas	90
4.2	Educación social: entre la Pedagogía Social y la Acción sociocultural	95
4.3	Educación artística: Educación en el arte y educación por el arte	99
<u>5</u>	<u>Mediación artística</u>	113
5.1	Definición: Los conceptos que conjugan la mediación artística	113
5.2	Mediación artística: Nacimiento de un paradigma y de una profesión	114
5.3	La mediación artística: campo emergente para la producción cultural	118
5.4	La mediación artística: dos enfoques	121
5.5	La mediación artística: Su base epistemológica	122
5.6	La mediación artística: el empoderamiento, la inclusión y la integración	125

5.7	La mediación artística y el desarrollo de la resiliencia.....	126
5.8	La mediación artística y el desarrollo cultural comunitario.....	128
5.9	La metodología de la mediación artística	129
5.10	El campo de la mediación artística. Los contextos de intervención	133
Parte empírica		137
<u>6 Enfoque metodológico y diseño de la investigación</u>		<u>139</u>
6.1	Finalidad y objetivos de la investigación	139
6.2	Enfoque metodológico	141
6.3	Diseño	147
6.4	Fases	149
6.4.1	Expertos y criterios de selección de los expertos.....	150
6.4.2	Criterios para la selección del caso de estudio.....	151
6.4.3	El caso de estudio.....	151
6.4.4	El criterio de selección de los participantes dentro del caso de estudio	153
6.5	Instrumentos de obtención de la información.....	155
6.6	Criterios cualitativos y de validez científica	165
6.7	Tratamiento ético de las personas participantes y de la información obtenida.....	167
<u>7 Desarrollo general.....</u>		<u>171</u>
7.1	Fase 1: Expertos	175
7.2	Desarrollo de la fase de los expertos.....	175
7.3	Percepciones y temas que han emergido de las entrevistas a los (E) expertos.....	178
7.4	Análisis de los datos y resultados de los Expertos (E)	180
7.4.1	Arte y resiliencia	180
7.4.2	Percepciones y limitaciones señaladas por los expertos	189
7.5	Fase 2: Susoespai – Educadores.....	207
7.6	Desarrollo de la fase 2.....	207
7.6.1	1º contacto. Orígenes de la asociación Susoespai, personas que atiende.	208
7.6.2	Actuaciones realizadas en Susoespai para la obtención de datos	211
7.7	Susoespai. Sobre el proceso de obtención de datos de (S2) Educadores.....	214
7.8	Susoespai. Resultados de las entrevistas a los educadores de Susoespai	217
7.9	Fase 3. Susoespai. Arte y resiliencia: Los (S1) Protagonistas	219
7.9.1	Participantes (S1/protagonistas) e instrumentos para la recogida de información	219
7.10	Desarrollo de la fase 3.....	220
7.1	Derivas y giros en el desarrollo de la investigación cualitativa	225
<u>8 Susoespai. Análisis de los datos y resultados de (S1) Protagonistas.....</u>		<u>227</u>
8.1	Dimensión: El arte y lo creativo	230
8.1.1	Categoría: Expresión.....	230
8.1.2	Categoría: Comunicación.....	232
8.1.3	Categoría: Creatividad	234
8.1.4	Categoría: Alternativa	237
8.2	Dimensión: El espacio relacional.....	239
8.2.1	Categoría: Intrapersonal.....	240
8.2.2	Categoría: Educadores/ mediadores artísticos	243
8.2.3	Categoría: Interpersonal.....	247
8.3	Dimensión: El taller de creación.....	251

8.3.1	Categoría: Inclusión	251
8.3.2	Categoría: Libertad	256
8.3.3	Categoría: Participación.....	258
8.3.4	Categoría: Empoderamiento	261

9 Discusión de los resultados..... 267

9.1	Dimensión: El Arte y lo creativo.....	272
9.1.1	Categoría: Expresión.....	273
9.1.2	Categoría: Comunicación.....	274
9.1.3	Categoría: Creatividad	276
9.1.4	Categoría: Alternativa	278
9.2	Dimensión: El espacio relacional.....	278
9.2.1	Categoría: Intrapersonal.....	280
9.2.2	Categoría: Educadores-Mediadores artísticos.....	283
9.2.3	Categoría: Interpersonal.....	285
9.3	Dimensión: El taller de creación.....	286
9.3.1	Categoría: Inclusión	289
9.3.2	Categoría: Libertad	291
9.3.3	Categoría: Participación.....	293
9.3.4	Categoría: Empoderamiento	295

10 Conclusiones..... 299

10.1	Resultados transformadores y recomendaciones.....	301
10.2	El arte y la creatividad para la construcción de la resiliencia	301
10.2.1	Recomendaciones	305
10.3	El espacio relacional que promueve el arte como constructor de resiliencia	308
10.3.1	Recomendaciones	311
10.4	El taller de creación para la promoción de la resiliencia	314
10.4.1	Recomendaciones	316
10.5	Hallazgos presentados gráficamente en forma de recomendaciones	320
10.6	Principales aportaciones, limitaciones y propuestas de futuro.....	322

Bibliografía..... 325

Trabajos artísticos y creativos..... 345

	Imágenes de los Auto-relatos.....	345
	Otras imágenes cedidas por la asociación Susoespai para ilustrar esta investigación.....	349

Índice de tablas, esquemas, gráficos e imágenes..... 355

Anexos..... 357

Introducción



1 Introducción

El arte y la resiliencia forman parte de los planes de cultura mundial y están en las agendas de los procesos de mejora de las personas. Recoger las percepciones que se generan a partir del relato real de los sujetos que han desarrollado resiliencia mediante el arte puede ser un tema relevante de investigación.

Comprender las dimensiones potenciadoras que se desprenden del uso del arte en la promoción de la resiliencia de los sujetos puede ser también útil para el medio social.

En las historias, las narraciones, las experiencias socioeducativas donde el arte ha sido fundamental como mediador y promotor en la mejora y en la resiliencia de los sujetos hay una información relevante que necesita ser interpretada y comprendida.

El arte como herramienta de expresión y de comunicación puede llegar a conformarse en un elemento fundamental de la acción social y, en su justa combinación, también puede llegar a ser fundamental para la promoción de la resiliencia en las personas.

El análisis de los relatos de los protagonistas que han pasado por experiencias de arte y resiliencia nos aportarán claves significativas de la relación entre arte y resiliencia; que es el objeto de estudio de esta investigación.

Agradecimientos

Agradezco el apoyo profesional y emocional a mis directores de tesis Ascensión Moreno y Paco López con los que he pasado mis últimos cuatro años de investigación reflexionando sobre temas de arte, resiliencia, mediación artística y educación. Ellos han sido indispensables en el proceso de aprendizaje, me han acompañado y estimulado a mejorar en cada fase del proceso. ¡Gracias Ascensión y Paco!

Un agradecimiento especial a Fina Alert, directora de la asociación Susoespai, por su generosa participación en esta investigación y por poner al alcance los recursos para que esta investigación se haya podido realizar con la mayor garantía posible y en el marco de la cordialidad y de la colaboración científica. Un agradecimiento especial a todos los “Susitos” protagonistas y educadores/mediadores artísticos de la asociación Susoespai (así se autodenominan). Quiero expresarles mi enorme agradecimiento por abrir el corazón para explicarme las experiencias resilientes con el arte y por explicarme los momentos vitales donde el arte se despierta como compañero de viaje.

A mis compañeros y colegas de la profesión y de las diferentes comunidades de aprendizaje en las que participo en forma física y a través de Twitter, con los que llevo años reflexionando sobre temas de arte y educación.

En el plano más personal quiero agradecer a mi abuela Amelia Dalle Tezze, quien vio en mí los dones cuando aún cuando no se habían manifestado. Me estimuló la pasión por el dibujo, por aprender cosas y salir adelante, me educó en el placer de la lectura a la hora de la siesta. A mis abuelos Juana y Ramón que me han brindado su cariño y su apoyo. A mis padres Albina y Carlos, quienes hicieron un enorme esfuerzo para darme la educación que ellos no pudieron tener. A mi hermano y su familia.

A mi familia en general y a mis tías. A mi tía Nory, sus mensajes diarios me han ayudado en este último tirón de tesis. A mi tía Tere. Siempre recordaré su apoyo cuando realizaba la licenciatura en Bellas Artes y estudiaba en Rosario.

A Marina y Tony, los amigos que conforman la familia del corazón.

A Maribel, por su confianza y su apoyo incondicional; a Akal y Aníbal, los perritos que hicieron posible que en las interminables horas de escritura y revisión de esta tesis contara con una amable y respetuosa compañía.

A la memoria de Blanquet, a quien nunca olvidaré.

1.1 Finalidad y relevancia del tema de la investigación

A menudo se utilizan propuestas culturales en contextos socioeducativos donde la expresión y la experimentación con el arte están presentes. La difusión y la publicación de algunos proyectos mundiales² muestran el desarrollo que producen las artes en las personas, muchas de las cuales llegan a transformarse y a mejorar su mundo interno y su contexto social gracias a los procesos iniciados con el arte.

Se pueden encontrar las herramientas socioeducativas para la resiliencia a través del arte en la investigación centrada en la comprensión de su valor en los contextos socioeducativos y en los recursos que despierta en los sujetos; ya que el arte puede ayudar a la comprensión crítica del mundo y a la conciencia de la propia subjetividad.

Podríamos encontrar, en el relato de las experiencias de las personas que hayan pasado por la resiliencia a través del arte, unas dimensiones relevantes para transferirlas al contexto socioeducativo y a la mediación artística.

Mucho se ha hablado sobre la resiliencia, sobre la capacidad de algunas personas de soportar el golpe y de restablecer el desarrollo a pesar de una circunstancia adversa; pero más allá de la actitud resiliente de algunos sujetos, es necesaria una reflexión cultural y educativa sobre el aporte del arte como opción para promover la resiliencia en las personas.

El concepto de resiliencia se mezcla en un contexto afectivo, social y cultural; un resiliente hace un llamamiento a los recursos internos y, si cuenta con ellos, se sostiene en lo externo (cultura/comunidad) como vía de mejora, para no dejarse arrastrar por la herida (Cyrułnik, 2007).

La “Mediación artística” (Moreno, 2003) evidencia la importancia del uso del arte en contextos de vulnerabilidad y de exclusión social. El relato que el sujeto nos pueda ofrecer de su experiencia mediada con el arte para la conformación de su resiliencia personal podría resultar un aporte valioso y significativo para contribuir al campo de investigación de la mediación artística.

El arte pone a disposición herramientas propias del lenguaje artístico que ayudan a los sujetos a pensarse y a crear sus propios significados. El arte es el lugar desde donde las

² Por ejemplo, los proyectos internacionales que se explican en los congresos mundiales organizados por INSEA (The International Society for Education Through Art).

imágenes favorecen visiones sobre el mundo y sobre nosotros mismos (Gardner, 1999; Eisner, 2004). El uso del arte en el contexto socioeducativo necesita también de una reflexión urgente para discutir el lugar del arte en el medio, que sin dudas necesita ser entendido y aplicado más allá de las manualidades y para eso se necesita de un enfoque epistemológico y sistemático acompañado de una metodología coherente del arte en el contexto socioeducativo. Puede ser un momento para revisar, a través del estudio, el valor del arte para promover procesos de resiliencia en las personas, el lugar del arte en los proyectos socioeducativos.

Así también la importancia del acompañamiento profesional, ya que este estudio puede despertar el interés para pensar en la ética profesional del arte en el contexto socioeducativo. Las acciones socioeducativas con el arte no deberían ser guiadas por cualquier persona (sin importar ni su formación ni su experiencia). Para trabajar con el arte de una manera transformadora se necesita de una mirada epistemológica del arte acompañada de una mirada pedagógica y metodológica, de un conocimiento del lenguaje del arte y de una experiencia con las prácticas culturales. Es un momento ideal para superar y reflexionar en el arte más allá de la técnica y los estilos artísticos, para avanzar ya que a través del arte se puede trabajar por una educación integral, se puede lograr que las personas investiguen su mirada del mundo, reflexionen sobre ella y generen conocimientos que las ayuden en su vida cotidiana cultural y social (Gardner, 1999; Eisner, 2005).

La mediación artística deviene una herramienta fundamental para la expresión y comunicación de los sujetos. La mediación artística como herramienta para la inserción social (Moreno, 2010) puede ayudar a investigar la resiliencia a través del uso del arte en el en contexto social y contribuir a la mejora social y a la mejora de la profesión.

El tema de la investigación es:

Identificar los aspectos significativos del arte como promotor de la resiliencia en las personas y comprender las dimensiones relevantes que emergen de los relatos de los protagonistas para la promoción de la resiliencia a través del arte en la acción socioeducativa.

1.2 Organización: Estructura de las ideas y los capítulos

Hemos estructurado la investigación en cuatro partes:

1. Introducción.
2. Marco teórico.
3. Parte empírica.
4. Conclusiones.

La primera parte reúne la introducción general a la tesis y una aproximación al tema de investigación.

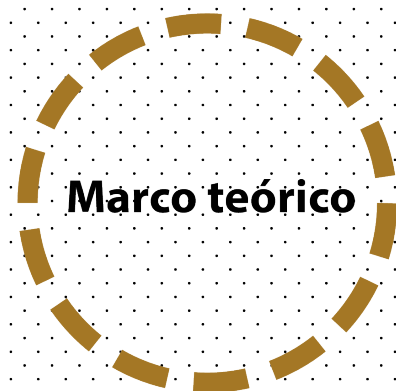
La segunda parte comprende el marco teórico y conceptual, las teorías más relevantes que sostienen las temáticas a investigar y el marco bibliográfico que nos permite tener un enfoque teórico de la experiencia. Asimismo, en esta parte revisamos la literatura científica y también los diferentes estudios de carácter nacional e internacional que se relacionan con el tema de estudio.

En la tercera parte, se encuentra la investigación empírica realizada. Se inicia con la descripción del enfoque metodológico y el diseño de la investigación identificando de manera explícita los objetivos y las metodologías de investigación. En el diseño metodológico del estudio se describen las fases que se han llevado a cabo y los participantes de la investigación, como así también los criterios de inclusión y otros criterios de claridad e instrumentos que nos han servido para realizar de forma detallada el proceso de investigación. Así también, describimos los criterios y los aspectos éticos que hemos seguidos a lo largo de la investigación. Finalmente, en la tercera parte se presenta el análisis de datos y resultados de investigación con la discusión teórica de los principales resultados obtenidos.

En la cuarta y última parte se presentan las conclusiones de la investigación. Hemos decidido separarla del análisis de datos y resultados a la vez que otorgarle un lugar especial al final del estudio para resaltar su importancia. Nos ha obligado a resumir las ideas más relevantes encontradas otorgándole un sentido contextual que se puede unir con las ideas de la introducción y que han impulsado la investigación. En las conclusiones se recogen las reflexiones finales, la relevancia que puede tener nuestra investigación en el contexto profesional, algunos interrogantes abiertos en forma de limitaciones y posibles líneas de continuidad de investigación.

Para finalizar, incluimos la bibliografía que hemos consultado, las fuentes de información y de recursos web relacionadas con el tema que hemos investigado. Finalmente, las imágenes que comprenden los trabajos artísticos realizados por los protagonistas y los participantes y para acabar hemos agregado los anexos de esta investigación.

Marco teórico



2 Arte

El presente capítulo pone de manifiesto las orientaciones de los conceptos de arte que hemos incorporado. Nos interesa revisar los principales autores que han investigado y escrito sobre la aportación de las artes al conocimiento humano y en los procesos de inclusión social.

Arte-Artes: En esta investigación se hace un uso indistinto del concepto arte y artes. Utilizamos arte y, en otros momentos artes, para referirnos al mismo concepto. El enfoque que se utiliza se refiere al uso del lenguaje del arte como forma de cultura y como forma de expresión, de comunicación y de desarrollo (Eisner, 2004; Gardner, 1999; Goodman, 2010). No se trata de diferenciar entre un arte legitimado por el discurso estético y otro arte popular; ni entre un arte mayor y otro menor; más bien se trata del lenguaje variado del arte y del lugar que ocupa en el contexto social y contemporáneo.

El arte en la escena actual se distingue por el uso de diferentes lenguajes artísticos y por incorporar nuevos desplazamientos que dan lugar a nuevas preguntas; que asume la dificultad de plantear una teoría con un saber universalmente válido (García Canclini, 2010):

Proceso de las últimas décadas en el cual aumentan los desplazamientos de las prácticas artísticas basadas en objetos a prácticas basadas en contextos, hasta llegar a insertar las obras en medios de comunicación, espacios urbanos, redes digitales y formas de participación social donde parece diluirse la diferencia estética (García Canclini, 2010, p.17).

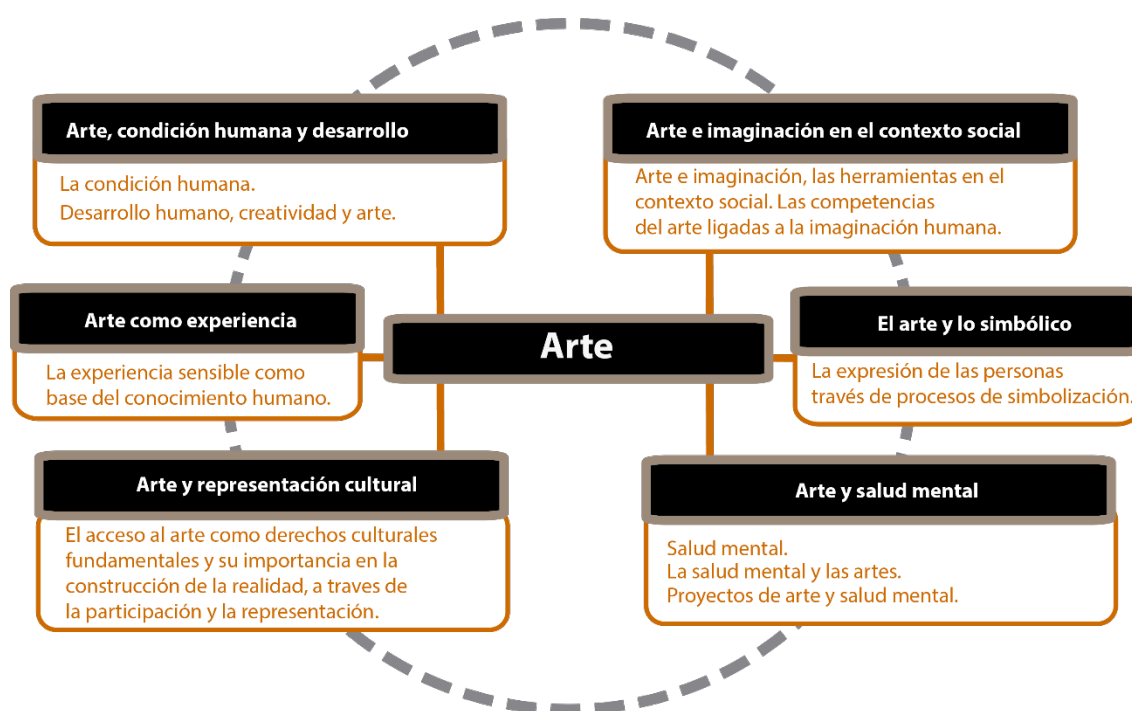
Algunas poéticas circulan en diferentes dispositivos y logran producir una estética de la inminencia: “la tarea del arte no es darle un relato a la sociedad para organizar su diversidad, sino valorizar lo inminente donde el disenso es posible” (García Canclini, 2010, p. 251).

Los artistas se presentan en este contexto como investigadores y pensadores autorreferenciales que desafían los órdenes estéticos, antropológicos y sociales del arte y las obras no funcionan como simples ilustraciones, sino que abordan grandes preguntas (García Canclini, 2010; Finley, 2015; Harper, 2015). Así, también, el papel del observador/consumidor a veces se desdibuja porque se traslada al centro de una escena relacional (Bourriaud, 2015).

Estas perspectivas nos interesan porque abordan la construcción de la cultura a través de las artes y otorga a los participantes el lugar de protagonistas de la acción “asumida como experiencia y práctica transformadora, permite a las personas cambiar su entorno individual, social y comunitario a partir de explorar y asumir diversas prácticas éticas y estéticas” (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, p. 11).

Desde el contexto social, nos referimos al uso del arte por los participantes de una comunidad como forma política “como forma de fomentar la voz y la visibilidad de los participantes y de hacer político lo personal” (Finley, 2015, p. 119).

Y desde el contexto de la mediación artística³ entendemos el arte como un modelo y como una herramienta para la inserción social de personas en situación de vulnerabilidad, riesgo o exclusión social. “Lo que más nos interesa no es si la obra plástica producida es de mayor o menor calidad técnica o estética, ya que nuestro objetivo no es formar a artistas plásticos” (Moreno, 2010, p. 1).



Esquema 1- Arte: Ideas relevantes

Fuente: Elaboración propia.

³ Desarrollaremos el concepto en un capítulo posterior.

2.1 Arte, creatividad, condición humana y desarrollo

El arte forma parte de la condición humana y del contexto de las acciones del hombre (Arendt, 2005). Va ligado a la creación y a la imaginación, esto se encuentra en la base de lo humano y no forma parte de una condición de excepcionalidad (Greene, 2005). Algunos autores que han explorado las posibilidades del arte para el desarrollo de lo humano señalan la capacidad para explorar el entorno, expresar ideas, sensaciones y aprender de la experiencia (Dewey, 1949; Gardner, 1999; Efland, 2004; Goodman, 2010).

Arte y condición humana

Para situar la condición humana y el arte en el contexto de las acciones del hombre, seleccionamos ideas marco que consideramos fundamentales de Arendt (2005) y que se centran en la acción, como la condición humana por excelencia. Las obras de arte son cosas del pensamiento y están relacionadas con el pensamiento que precedió a la acción. Hemos recogido la necesidad de los artistas y la importancia de la presencia de otros humanos para la acción, el discurso y la fortaleza de los asuntos humanos. Ordenamos las ideas en los siguientes apartados a partir del pensamiento de Arendt (2005).

- **La acción es la condición humana por excelencia**, las actividades humanas fundamentales están relacionada con la acción y son las que generan las historias. La acción está ligada a la permanencia en el mundo y al arte (Arendt, 2005). El concepto de acción, según la filósofa Hannah Arendt, “crea la condición para el recuerdo, esto es, para la historia” (Arendt, 2005, p. 36).
- **El arte entra en contacto con la vida humana:** “Cualquier cosa que toca o entra en mantenido contacto con la vida humana, asume de inmediato el carácter de condición de la existencia humana” (Arendt, 2005, p. 37). El arte forma parte de esta condición y “debe separarse cuidadosamente de los objetos de uso ordinario para que alcance su lugar adecuado en el mundo” (Arendt, 200, p. 189).
- **Las obras de arte son cosas del pensamiento:** Las obras de arte son cosas del pensamiento, pero esto no impide que sean cosas. La filósofa describe el carácter de las obras de arte como las más intensamente mundanas de todas las cosas tangibles y que pertenecen a un orden más elevado de lo que necesitan las cosas para existir, porque su fuente conlleva la capacidad de pensar (Arendt, 2005). El

proceso del pensamiento por sí mismo no produce ni fabrica cosas tangibles:” La reificación que se da al escribir algo, pintar una imagen, modelar una figura o componer una melodía se relaciona evidentemente con el pensamiento que precedió a la acción” (Arendt, 2005, p. 191).

- **La importancia de los artistas:** La autora también habla de la importancia de los artistas y de su función en el contexto humano, los hombres necesitan de la ayuda del homo Faber. “La ayuda del artista, de poetas e historiógrafos, de constructores de monumentos o de escritores [...] sin ellos el único producto de su actividad, la historia que establecen y cuentan, no sobreviviría” (Arendt, 2005, p. 195).
- **La importancia del desarrollo humano más allá de lo que es útil:** Hannah Arendt nos habla de la importancia de la acción, del discurso, de la permanencia del mundo y de la obra de arte (Arendt, 2005).

Ha de ser lugar apropiado para la acción y el discurso, para las actividades no sólo inútiles por completo a las necesidades de la vida, sino también de naturaleza enteramente diferente de las múltiples actividades de fabricación con las que se produce el mundo y todas las cosas que cobija (Arendt, 2005, p. 195).

- **La importancia de la presencia de otros humanos para los asuntos humanos:** Hannah Arendt nos habla de la fragilidad de los asuntos humanos, se refiere a que “la acción (...) nunca es posible en aislamiento; estar aislado es lo mismo que carecer de la capacidad de actuar. La acción y el discurso necesitan de la presencia de otros” (Arendt, 2005, p.216). También afirma que la creencia de que un hombre es fuerte en aislamiento no es más que una superstición.

Desarrollo humano, creatividad y arte

Las teorías del desarrollo humano y la creatividad han sido estudiadas desde la psicología y la psicología del arte. Algunos de los autores más relevantes nos han proporcionados elementos que nos ayudan a entender la importancia del arte en el desarrollo de la capacidad del ser.

Dentro de las teorías del desarrollo humano, Vigotsky (1896-1934) se refiere a la creación de imágenes como actividad humana que puede contribuir a crear, reelaborar con experiencias pasadas (para modificar el presente) e impulsar hacia el futuro:

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinatoria. El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos [...] Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente (Vigotsky, 2014, p.9).

Para el psicólogo gestáltico alemán Arnheim (1904-2007), las creaciones son invenciones que evidencian un modo de ver: “en el transcurso de su desarrollo, los infantes generan invenciones gráficas mediante las cuales, las formas que ellos perciben se reformulan dentro de los límites del medio con el que trabajan” (Arnheim, 2014, p.13). Este psicólogo decía que, en la base de la expresión con el arte, existe un mundo experimental que ayuda al desarrollo humano en cualquier campo del conocimiento, porque ayuda a aprender y a pensar productivamente (Arnheim, 2014).

La creatividad es una herramienta al servicio del ser humano, se puede encontrar en todo lo que hacemos y su esencia consiste en conectar las cosas para crear algo nuevo; en su base de desarrollo se encuentra la metacognición, el trabajo colaborativo, el aprendizaje mediado, el aprendizaje basado en el pensamiento y los contextos de inclusión (Swartz y Parks, 1994; Swartz, 2008).

Howard Gardner y Nelson Goodman son autores reconocidos por sus investigaciones en relación con las capacidades cognitivas del ser humano, particularmente aquellas que son esenciales para las artes. Estos dos investigadores son mentores del Project Zero y de Arts Propel de la Escuela Superior de Educación de Harvard, donde las artes resultan (incluso en la actualidad) un componente importante de desarrollo humano. Arte, desarrollo y conocimiento se relacionan. “Se considera que las artes visuales proporcionan las oportunidades a los niños para explorar su entorno, para investigar sus propias formas y para expresar las ideas, sensaciones y sentimientos que consideran importantes” (Gardner, 1999, p. 13).

En el Project Zero Arts Propel se educa a los jóvenes en la producción, percepción y reflexión como formas de desarrollo de la creatividad. Se busca abordar los problemas de forma abierta y rastrear el aprendizaje de trabajo a través del proceso, entendiendo cada etapa de aprendizaje como un proceso creativo y ligado al conocimiento personal y

cultural. Estas teorías abrieron el campo de la experiencia con el arte desde la perspectiva del aprendizaje. A partir de estas primeras experiencias, de mediados de los años sesenta hasta la actualidad, encontramos trabajos que relacionan el arte con el desarrollo humano (Eisner, 2004; Jiménez et al., 2009; Díez del Corral, 2009).

2.2 Arte e imaginación en el contexto social

El arte conectado a la creación y a la imaginación humana forman parte de la base de la mediación artística⁴, que tiene el objetivo de trabajar el arte como herramienta en el contexto social (Moreno, 2010).

El arte en el contexto social ayuda al sujeto a conectar con su imaginación, con la creatividad humana y con la identidad “permite revisar su imaginario y acceder al universo simbólico” (Moreno, 2010, p. 2). De esta manera, ayuda a las personas a conocer sus dificultades y a trabajar con sus problemas.

Nadie puede salir de una situación de exclusión social si antes no ha sido capaz de imaginarse otra manera, de representárselo, de proyectarse hacia el futuro. La expresión artística puede ser el medio por el cual la persona en situación de dificultad se mire a sí misma para poder, más tarde, imaginarse de otra forma y en otras circunstancias, de la misma manera que los niños cuando juegan o dibujan: se representan a ellos mismos y al mundo, investigan, exploran, inventan, elaboran sus conflictos y superan sus dificultades (Moreno, 2010, p. 2).

Las prácticas artísticas basadas en los procesos creativos que implican la colaboración, la imaginación y la participación del público en el desarrollo de una tarea artística común, con el intento de alcanzar una mejora social a través del arte, forman parte también del arte comunitario (Palacios, 2009; Ricart y Saurí, 2009).

Las ideas sobre arte e imaginación se relacionan con la libertad, el conocimiento y el compromiso que pueden ser empoderadoras en el contexto educativo y social (Greene, 2005). Hemos seleccionado de Maxine Greene (2005) unas ideas clave que nos han ayudado a identificar competencias del arte ligadas a la imaginación en la base de lo humano:

⁴ Desarrollaremos el concepto de mediación artística en un capítulo específico.

- **La creación está presente como una actividad que permite conocerse y cambiar.** Las actividades creativas, artísticas y culturales se conciben como una acción relacionada con el dialogo, la capacidad de reflexión del ser humano y la creación de la justicia social: “Imaginar es atreverse a pensar que las cosas pueden ser de otro modo” (Greene, 2005, p. 5).
- **El arte y la cultura como crecimiento personal:** “Los encuentros con las artes y las actividades pertenecientes al terreno artístico pueden nutrir el crecimiento de personas que se busquen en los claros de su experiencia y traten de estar de un modo más ardiente en el mundo” (Greene, 2005, p. 204).
- **El arte como forma de conocimiento interno y externo:**
Y, de vez en cuando, cuando me hallo en presencia de una obra de la “frontera” (de un lugar que estaba fuera del alcance de mi experiencia hasta mi entrada en contacto con dicha obra), me sumerjo en toda clase de reconceptualizaciones. Me descubro a mí misma yendo de descubrimiento en descubrimiento; me doy cuenta de que estoy revisando (y, de vez en cuando, renovando) los términos de mi propia vida (Greene, 2005, p. 16).
- **El arte y la imaginación en la base de lo humano:** La imaginación, en el contexto de las acciones del hombre, no tienen exclusivamente que ver con algunos seres excepcionales de increíble talento, sino más bien, tienen que ver con las acciones que están en la base de lo humano (Greene, 2005).

Los lenguajes del arte ayudan al descubrimiento del mundo interior emocional de las personas. Una investigación realizada en centros abiertos de Catalunya (2015) cuyo objetivo fue la manera de fomentar la inclusión social a través de los lenguajes del arte, recoge:

El hecho de promover la educación emocional y hacerlo desde los lenguajes artísticos, permite que los niños y niñas puedan conectar con su mundo emocional, interno, simbólico e imaginario de manera menos invasiva y directa, sin preguntar directamente por él. Esta conexión les permite en primer lugar el desarrollo de la conciencia emocional como paso previo a continuar con una perspectiva más amplia el proceso de educación emocional (Mundet et al., 2017, p. 150).

El concepto de imaginación y creación puede ser una fórmula que lleva a la resolución de conflictos y a la construcción de la identidad:

El arte permite y estimula el desarrollo del pensamiento, fomenta la utilización de estrategias intelectuales como el análisis, la comprensión, el pensamiento crítico, la interpretación o la resolución de problemas, mejora la capacidad de expresión y proporciona un ambiente que ayuda a la recuperación física, mental y emocional de las personas. Por otra parte, el arte también refuerza la identidad, ya que desde la experiencia artística las personas encuentran la manera de representarse a sí mismas, el mundo y el lugar que ocupen, y les ayuda a descubrir los rasgos que las distinguen o hermanan con otras personas o grupos (Gómez et al., 2018, p. 15).

El desarrollo humano no se da con la simple incorporación del arte y la imaginación en el contexto social. El arte y la imaginación necesitan de la mediación de la educación. El arte puede desplegarse de forma reflexiva “no sólo como un lugar de expresión y celebración” (Serdio, 2013, p. 96), es un campo complejo de negociaciones (Bourdieu, 2002; Williams, 1997) y se requiere profundizar en la consciencia subjetiva para saber como las personas construyen y generan nuevos significados (Berger y Luckmann 2003).

El arte y la imaginación en el contexto social funcionan como una especie de contenedor de acciones que se entrelazan, se alimentan y en ocasiones se confrontan. Las prácticas entre arte e imaginación se generan dentro de una realidad compleja entre lo estético, lo educativo, lo cultural y lo social: “no podemos olvidar que, como todo proceso social, las prácticas culturales, y con ellas el arte, constituyen relaciones siempre complejas” (Serdio, 2013, p. 95).

2.3 Arte y representación cultural

El arte y la cultura no se han desarrollado de la misma manera a lo largo de la historia, podríamos reconocer a través de la estética, los distintos marcos institucionales que le han conferido un lugar social y un orden.

En la Edad Media era controlada por el alto clero, al que pertenecían los mecenas, los educadores y a veces los propios artistas. En la baja Edad Media, la enseñanza del arte era regulada por gremios artesanales. En los siglos XVI y XVII fue la corte secular la

que patrocinó las academias artísticas y musicales que entonces comenzaban a tomar forma. En nuestra época, la instrucción en las artes se transmite a través de una compleja red de instituciones formales e informales: escuelas profesionales de arte, museos y escuelas de museos, colegios de artes liberales, publicaciones, medios de comunicación, enseñanza obligatoria. Tanto el aficionado como el profesional pueden acceder a la instrucción, sean en clases privadas con un solo estudiante o en clases colectivas del tamaño que sea. Si la diversidad es lo que caracteriza actualmente el acceso a las artes, no fue siempre éste el caso (Efland, 2002, pp.16-17).

Las clases sociales han recibido una desigual distribución de la aptitud para la recepción y la percepción del arte (Bourdieu, 1998). A través de las obras de arte, se ha tendido a imponer las normas de su percepción y así tácitamente definir el destinatario al que va dirigido. No todas las personas, de un modo generalizado pueden acceder, participar y disfrutar de la cultura de la misma manera. A veces la causa está relacionada con la escasez de los recursos y otras veces, por la falta de espacios culturales, educativos e inclusivos. En algunos casos se trata de la ausencia de estos dos componentes.

En las últimas décadas, el acceso al arte y a la cultura ha sido un punto de controversia a pesar de la diversidad que se le ha reconocido. Por una parte, se le confiere al arte unas funciones de altísimas capacidades para el desarrollo de lo humano, pero no se consigue que todas las personas y los grupos culturales puedan sentirse incluidos y representados en la cultura. El diálogo entre lo educativo y cultural no es fluido ni está suficientemente articulado. Las causas están relacionadas con lo político y lo sociológico. El reto se encuentra en la construcción de la ciudadanía cultural, en el diálogo intercultural y en la vía de actuación política, la que debería potenciar los programas culturales y educativos que pongan en valor la creatividad y la expresividad desde todos los lenguajes (Carbó Ribugent, 2013).

La importancia del arte radica en su función como constructor de la realidad cultural y como alternativa de futuro por parte de cada individuo:

La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de “construcción de la realidad”. Las diferentes artes construyen representaciones del mundo [...] que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades

sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo (Efland, 2004, p. 229).

La hoja de ruta⁵ de la UNESCO (2006) marcaba un inicio para promover el arte como un derecho de la humanidad y como agenda cultural mundial. Tenía entre los objetivos principales: comunicar una visión y generar un consenso sobre la importancia del arte para el desarrollo de una sociedad creativa y sensibilizada en la cultura. Se hablaba de las artes como la construcción de las capacidades creativas para el siglo XXI: “La cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permite al individuo desarrollarse plenamente” (UNESCO, 2006, p.1) y, sobre las capacidades individuales, se decía que todos los humanos tienen un potencial creativo que se debe educar: “para que tanto los niños como los adultos participen plenamente en la vida cultural y artística, deben aprender progresivamente a comprender, apreciar y experimentar las expresiones artísticas” (UNESCO, 2006, p. 2). Ideas similares se recogen también posteriormente en otros documentos generales a nivel mundial, como la Agenda de Seúl (2010), donde se continúa pensando en la construcción de capacidades creativas para el siglo XXI; en la que, el arte y los artistas, desde la educación artística, deben desempeñar una función destacada en la transformación de los sistemas educativos, aportando una contribución directa a los problemas sociales y culturales que afronta el mundo.

Estos planteamientos generados en las hojas de rutas para las agendas culturales con el arte han obligado a incorporar al arte en el contexto directo de las prácticas dentro de las organizaciones sociales:

Las artes se han transformado en el tiempo para redefinir sus vínculos con las organizaciones sociales, manteniendo siempre abierto el debate de su relación con la realidad y reelaborando sus propios códigos de representación a través de símbolos e instrumentos culturales [...] En definitiva, una función sustentada desde las condiciones necesarias para entender que las producciones culturales no son privilegio de tan solo unos pocos que producen y reparten la cultura, sino un derecho de todos y cada uno de los existentes (Abad, 2009, p. 17).

El acceso a la cultura aún no resulta fácil y ha habido autores que han señalado algunos inconvenientes entre la participación y la representación cultural: “el dilema al cual se enfrentan las sociedades está en definir los ámbitos para la participación según sus características sociales, culturales y económicas [...] Para el funcionamiento de la

⁵ Hoja de ruta, nombre que se ha utilizado para definir el documento (UNESCO, 2006).

democracia es necesario el binomio participación-representación” (Rodríguez, 2009, p. 26)

Si planteamos la pregunta sobre el destino de los derechos culturales (¿de quien son los derechos culturales?), podríamos decir que los derechos culturales son individuales y a la vez colectivos; protegen los derechos de cada uno, pero también los de la comunidad (Shaheed, 2014). Esto, en sí mismo, representa un grado de complejidad. En este sentido, hablar de la inclusión y de los derechos de la cultura, tienen que ver con que cada persona en su individualidad, como en cada una de las comunidades que componen la esfera social, se sientan incluidas y representadas; o, incluidas desde el abordaje de la equidad en los derechos y la participación cultural (Barbieri y Salazar, 2019).

En algunas publicaciones se habla de esta dificultad en términos de barreras culturales. La publicación del Consejo Nacional de Cultura y las Artes (2016) refleja algunas grietas a la hora de la inclusión tal como se presentan en las instituciones culturales en la actualidad:

Las barreras de acceso a la cultura son múltiples, y en el campo del arte estas barreras se ven dramáticamente reflejadas. Desde el acceso a la infraestructura, hasta la falta de formación artística, impiden que parte de la ciudadanía se aproxime de manera comprensiva a una obra de arte, no pudiendo acceder al goce estético y a la expresión artística (CNCA, 2016, p. 6).

En Catalunya, los gobiernos locales en las políticas urbanas todavía se lucha contra algunos contratiempos, “los derechos culturales no se han desplegado como estrategia más allá de las estrategias de fomento de acceso a la cultura” (Barbieri, 2005, p. 20). Tampoco se ha realizado una política de promoción de la equidad que debería tener como objetivo el reducir las desigualdades en la participación (Barbieri y Salazar, 2019). Sin el derecho de acceso, de participación y de contribución a la vida cultural, cualquier proceso de desarrollo se enfrenta con el riesgo de no ser plenamente sostenible:

En definitiva, el papel de los derechos culturales como marco de políticas públicas es todavía limitada en Catalunya. En el ámbito de la cultura, las referencias a los derechos humanos por legitimar la acción de sus agentes son escasas y el desconocimiento sobre los derechos culturales es evidente (Barbieri, 2005, p. 21).

La configuración de la cultura, en el curso de las últimas décadas, ha ido desplazando la mirada estética hacia la esfera social (Aguirre, 2000). Las afirmaciones sobre las

funciones culturales, sociales y simbólicas del arte, que en el pasado servían como imaginarios de la experiencia humana, se desplazan ahora desde los territorios de las “artes cultas” hacia otros territorios para hacer revisar los planteamientos estéticos que podemos encontrar a su alrededor: “Nuestro reto es saber adoptar una postura flexible, acorde con las prácticas artísticas y las derivas culturales contemporáneas. Una mirada que no pierda de vista la contingencia de cada situación y de los sujetos que las protagonizan” (Aguirre, 2015, p.5).

En los últimos años, la llamada estética relacional de Bourriaud (2013) recoge, desde el arte, parte de la preocupación cultural sobre las relaciones humanas y su contexto social, que hace evidente el cambio radical de los objetivos del arte. Según el autor: “Las obras de arte ya no tienen como meta formar realidades imaginarias u utópicas, sino construir modelos de existencia o modelos de acción dentro de lo real ya existente [...] El arte contemporáneo desarrolla efectivamente un proyecto político cuando se esfuerza en abarcar la esfera relacional, problematizándola” (Bourriaud, 2013, pp.12-16).

2.4 El arte como experiencia

La experiencia como base del conocimiento y del aprendizaje, a través de las artes, está en la experiencia sensible de las personas como parte de la comprensión y de la construcción de la realidad (Dewey, 1949; Gardner, 1999; Eisner, 2004). Así, desde las artes y la educación, como constructo de la realidad, se hace posible el conocimiento de uno mismo y del entorno a través de la experiencia. La experiencia con el arte a través de los sentidos no deja de ser una experiencia intelectual, una experiencia que afecta a la consciencia (Eisner, 2004).

Las artes refinan nuestros sentidos para que nuestra capacidad de experimentar el mundo sea más compleja y sutil; estimulan el uso de nuestra imaginación (...); nos ofrecen modelos para que podamos experimentar el mundo de nuevas maneras; y nos proporcionan materiales y ocasiones para que podamos abordar problemas que dependen de formas de pensamiento relacionadas con las artes. También celebran los aspectos consumativos y no instrumentales de la experiencia humana y proporcionan medios para poder expresar significados inefables pero que se pueden sentir (Eisner, 2004, p. 38).

Otros autores han hablado de la relación binomial de arte y experiencia, a continuación, citamos autores que presentan las ideas fundamentales.

El pedagogo Dewey (1859-1952) escribió una serie de ideas que siguen siendo referenciales en los contextos en donde se habla del arte y de la experiencia con el arte; por este motivo hemos reunido algunas de sus ideas clave:

- **Las artes están ligadas a la experiencia cultural de las personas y las comunidades.** Las artes con las cuales los pueblos primitivos conmemoraban y transmitían sus costumbres e instituciones, artes que eran comunales, son las fuentes de las que se han desarrollado las bellas artes [...] Conectaban las cosas [...] importantes y hechas con la vida sustancial de la comunidad. El arte estaba en ellas, porque estas actividades se conformaban a las necesidades y condiciones de la más intensa experiencia, más prontamente comprendida y recordada en más largo tiempo. Pero eran más que arte, aun cuando su propiedad estética era ubicua (Dewey, 1947, p. 289).
- **Es fundamental recobrar la experiencia estética en los procesos de la vida de las personas** y evitar el peligro de separar los objetos estéticos de las condiciones que lo originan, como de su operación con la experiencia humana.
Nuestros actuales museos y galerías, donde se han desplazado y almacenado las obras de arte ilustran algunas de las causas que han operado para segregar el arte, en vez de encontrar en él un auxiliar del templo, del foro y de otras formas de la vida social (Dewey, 1949).
- **El arte llega a producir una experiencia estética sólo en el encuentro con lo humano:** “Una gran obra de arte [...] sólo tiene un rango estético cuando la obra llega a ser la experiencia de un ser humano” (Dewey, 1949, p.6).
- **El artista trabaja sus ideas a través de la experiencia directa con el arte:**
El pensador tiene su momento estético, cuando sus ideas dejan de ser meras ideas y se hacen el significado corpóreo de los objetos. El artista tiene sus problemas y piensa al trabajar. Pero su pensamiento está inmediatamente incorporado en el objeto [...] El artista realiza su pensamiento en los medios cualitativos mismos con que trabaja [...] La experiencia directa proviene de la naturaleza y del hombre actuando recíprocamente (Dewey, 1949, p. 16).
- **Lo estético es una experiencia sensible pero también es una experiencia intelectual:**

La materia de las bellas artes consiste en cualidades; la de la experiencia que conlleva a una conclusión intelectual son signos o símbolos que no poseen una intrínseca cualidad propia, pero que sustituyen a cosas que pueden, en otra experiencia, ser experimentadas cualitativamente [...] lo estético no se puede separar de modo tajante de la experiencia intelectual, ya que ésta debe llevar una marca estética para ser completa (Dewey, 1947, pp. 36-37).

▪ **Las emociones cuando son recogidas en la expresión producen un cambio significativo de percepción:**

Las emociones son cualidades, cuando son significativas de una experiencia compleja que se mueve y cambia. Digo cuando son significativas, porque de otra manera no son sino estallidos y erupciones de un infante perturbado. Todas las emociones son calificativos de un drama y cambian al desarrollarse el drama... La descarga emocional es una condición necesaria de la expresión, pero no es suficiente... Descargar es desembarazarse, despedir; expresar es quedar, impulsar un desarrollo, trabajar hasta la compleción [...] donde no hay una administración de las condiciones objetivas, ni un modelamiento de los materiales, con el interés de dar cuerpo a la excitación, no hay expresión [...] En sí mismo es solamente un vómito (Dewey, 1949, pp. 39-56).

▪ **Arte como expresión y medio:** “Solo donde la materia se emplea como medio hay expresión y arte” (Dewey, 1949, p.57).

▪ **Sujeto y entorno producen experiencia transformadora:** “cada experiencia es el resultado de una interacción entre la criatura viviente y algún aspecto del mundo en que vive” (Dewey, 1949, p. 41).

“En una experiencia, las cosas y acontecimientos que pertenecen al mundo, físico y social, se transforman a través del contexto humano en que penetran” (p. 219).

En el contexto de la experiencia y del conocimiento a través del arte, el profesor Eliot Eisner (1933-2014) ha señalado tres aspectos importantes que contiene el arte para trabajar con las personas (Eisner, 2004). Estos tres aspectos resultan fundamentales porque señalan caminos de la experiencia humana que se pueden transformar con el arte.

- a) El desarrollo de lo que él denomina mente.
- b) El desarrollo del significado.
- c) Experiencia que surgen de los procesos con las artes.

Eisner (2004) aporta una serie de características de la experiencia del trabajo con las artes:

- **Aportar una variedad de respuestas:** Las artes hacen posible el trabajo sobre cierto tipo de problemas que no se dan en otros campos; como, por ejemplo, llegar a conclusiones que no tienen una respuesta única.
- **Aportar sobre nuevos modos de ver:** Las artes hacen posible que las cosas se puedan resolver de diferentes modos; la mayoría de las cosas que debemos resolver en nuestras vidas están ligadas a cosas que pueden tener más de una respuesta; por este motivo, las artes acercan la forma de resolver los problemas de forma muy similar a la vida.
- **Aportar sobre la posibilidad de aprender incorporando cambios:** Las personas que utilizan las artes trabajan con una materia que tiene una naturaleza cualitativa, en el curso del trabajo surgen nuevas ideas. Estas nuevas ideas y procesos pueden provocar cambios en el proceso y en la significatividad.
- **Aportar sobre otras maneras de decir:** Las personas aprenden de las artes que las formas expresan un contenido. Podemos decir por medio de las artes, lo que no se puede decir literalmente. El arte da la oportunidad de decir cosas que trascienden. Las artes contienen experiencias humanas.

El arte es el proceso de aprender a inventarnos a nosotros mismos [...] Experimentar el entorno es un proceso que se prolonga a lo largo de la vida; es la base de la vida misma. Es un proceso conformado por la cultura, influenciado por el lenguaje, las creencias y los valores, y moderado por las características distintivas de esa parte de nosotros mismos que a veces llamamos individualidad. Nosotros, los seres humanos, damos una impronta al mismo tiempo personal y cultural a lo que experimentamos; la relación entre estos dos aspectos es inextricable (Eisner, 2004, p. 17).

En la misma línea de ideas, en el desarrollo creativo de Gardner recupera las formas de las artes y la experiencia como forma de llegar a conocimientos complejos (Gardner, 1999).

2.5 El arte y lo simbólico

En este apartado del capítulo revisaremos el concepto de elaboración simbólica, el que representa un momento de importancia en la toma de consciencia del individuo para el inicio de un proceso de inclusión y transformación (Moreno, 2016, 2018). Recogeremos las ideas de autores que han basado su estudio en los símbolos o de los símbolos y en su relación el con arte (Gardner, 1999; Goodman, 2010). Finalmente estudiaremos la relación entre el arte y el desarrollo simbólico en las personas, que son la puerta de entrada al conocimiento.

Los procesos de simbolización se realizan a través de las triadas: palabra-juego-representación y pensamiento-acción-emoción; el sujeto se expresa en medio y a través de dichos procesos (Moreno, 2016). Los autores de las teorías en las que se basan dichos procesos simbólicos, según Moreno (2018), son:

- Piaget (1959) con los procesos de la representación y la palabra.
- Winnicott (1993) con el juego y el objeto transicional, como una entidad intermedia entre individuo creador y mundo.

El proceso de simbolización se elabora a partir del juego y a través de diversas expresiones artísticas, “es un proceso inconsciente que es desencadena al margen de la voluntad del sujeto. Ayuda a asimilar, digerir, metabolizar, comprender de forma profunda, más allá de explicaciones racionales; elaborar percepciones, emociones y experiencias” (Moreno, 2018, p.89).

Los procesos de simbolización se dan a través del cuerpo, desde el acontecer:

El sujeto se emociona a la vez que piensa y actúa. En algunos momentos prevalece la actividad, en otros el pensamiento, en otros se entrega a la acción y la producción sin pensar, llevado por su energía creadora. La creación genuina es el fruto del juego y se concreta en una representación, que puede ser corporal, plástica o desde cualquier lenguaje artístico (Moreno, 2016, p. 63).

Carl Jung expresó que el hombre usa constantemente símbolos para representar conceptos que no puede definir o comprender del todo y además produce símbolos inconscientes de manera espontánea (Jung, 2002): “una palabra o una imagen es simbólica cuando representa algo más que su significado inmediato y obvio. Tiene un

aspecto inconsciente más amplio que nunca está definido con precisión o completamente explicado” (Jung, 2002, p. 20).

Dos pensadores sobre el símbolo y el carácter simbólico de las acciones del hombre son Jung (1875-1961) y Blumer (1900-1987). Estos dos pensadores nos han aportado contenido para pensar en la descripción del símbolo consciente e inconsciente en el hombre y en el carácter simbólico de las acciones del hombre. Seguidamente situaremos algunas de estas ideas:

Algunas ideas sobre los símbolos señaladas por Carl Jung de las que se pueden extraer reflexiones que están relacionadas al inconsciente del hombre.

- El hombre produce símbolos inconsciente y espontáneamente.
- La consciencia humana es vulnerable y susceptible de fragmentación.
- Cada objeto concreto es siempre desconocido en ciertos aspectos, pero no podemos conocer la naturaleza última de la materia.
- Hay sucesos que no nos damos cuenta conscientemente, solamente en un momento de intuición o mediante procesos posteriores de pensamiento profundo.
 - **La asociación libre:** “La asociación libre puede conducir desde cualquier sueño a críticos pensamientos secretos” (Jung, 2002, p. 28).
 - **Los símbolos naturales y los símbolos culturales:** los símbolos naturales son los contenidos inconscientes de imágenes arquetípicas heredadas; los símbolos culturales “son los que se han empleado para expresar verdades eternas y aún se emplean en muchas religiones” (Jung, 2002, p. 93).
 - **El papel del artista y el uso consciente e inconsciente del símbolo:** “Consciente o inconscientemente, el artista ha sido en todos los tiempos el instrumento y el portavoz del espíritu de su época. Consciente o inconscientemente, el artista da forma a la naturaleza y a los valores de su tiempo que, a su vez, le forman a él” (Jung, 2002, p. 250).

El término interaccionismo simbólico de Herbert Blumer (1982) parten del precepto del significado humano de los actos que realiza y de la interacción social:

1. El ser humano orienta sus actos en función de lo que significan para él [...] situaciones de todo tipo que enfrenta en su vida cotidiana.
2. El significado de estas cosas se deriva o surgen como consecuencia de la interacción social.

3. Los significados se modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va encontrando a su paso. (Blumer, 1982, p. 2)

En general las personas se interrelacionan con otras personas a través de los significados construidos conjuntamente. El símbolo tiene la propiedad de permitir el estímulo sensorial inmediato, a través de la imaginación amplía la percepción, incorpora el contexto y ayudar a resolver problemas (Blumer, 1982; Moreno, 2018).

Los conceptos del carácter simbólico del arte de N. Goodman (1906-1998) han planteado y formulado el campo de la estética, basándose en los planteamientos filosóficos de E. Cassirer (1903-1981) y Susanne Langer (1895-1985) en lo referente al campo simbólico de las actividades humanas. Goodman toma de Cassirer el intento de captar la esencia de rituales y mitos en sus formas alegóricas y de Langer las formas discursivas de simbolización (Gardner, 1999):

Goodman sostuvo que los diferentes sistemas simbólicos podían apelar a diferentes clases de habilidades de utilización de símbolos por parte de los seres humanos, y llegó incluso a sugerir que esos diferentes perfiles de habilidades podían tener consecuencias educativas en las artes (Gardner, 1999, p. 28).

Asimismo, Goodman afirmó que el sistema de símbolos opera tanto en las artes como en las ciencias; de hecho, sus opiniones fueron centrales en el Project Zero, de Harvard (1967), centrado en las capacidades promotoras de las artes.

Algunas ideas que plantea N. Goodman (2010) sobre el símbolo resultan interesantes; las hacemos emerger a través de estas premisas:

- **La realidad es reconstruida.** No es copia del mundo. La naturaleza pictórica es considerada un modo de significación. “La denotación es núcleo de la representación y no depende de la semejanza” (Goodman, 2010, p. 21).
- **Las representaciones y las descripciones son invenciones** (Goodman, 2010, p. 44). Esta propiedad pertenece al símbolo, porque un símbolo expresa metafóricamente sus propiedades.
- **La representación es un modo de denotación.** La expresión pictórica como la representación pictórica constituyen símbolos de un sistema denso. “Un sistema es representacional en la medida en que es denso; un símbolo es una

representación sólo si pertenece a un sistema totalmente denso” (Goodman, 2010, p. 206).

- **La actitud estética es incansable, es dinámica y no estática:** “la actitud estética es incansable, exploradora, heurística; se trata menos de una actitud que de una acción: creación y recreación” (Goodman, 2010, pp. 218-219).
- **La emoción es una manera de discernimiento en la experiencia estética:** En la experiencia estética la emoción es una manera de discernir qué propiedades posee y expresa la obra [...] Las experiencias sensoriales y emotivas se relacionan de forma compleja con las propiedades del objeto. Además, las emociones funcionan cognitivamente no como elementos separados, sino en combinación las unas con las otras y con otros medios de conocimiento (Goodman, 2010, pp. 224-225).
- **La experiencia estética, como la científica, tiene un carácter fundamentalmente cognitivo.** Las artes y las ciencias implican operaciones - inventar, aplicar, leer, transformar, manipular- con sistemas simbólicos que se adecuan y divergen de un determinado modo específico (Goodman, 2010). “En la experiencia estética las emociones funcionan cognitivamente [...] En la experiencia estética la emoción es una manera de discernir qué propiedades posee y expresa la obra” (Goodman, 2010, p. 224).
- **Las facultades simbolizantes desarrollan habilidades y técnicas de futuro:** “las facultades simbolizantes que van más allá de las necesidades inmediatas tienen una función práctica algo más lejana, la de hacernos desarrollar nuestras habilidades y técnicas para enfrentarnos a contingencias futuras” (Goodman, 2010, p. 231).
- **Los símbolos se utilizan en pos del entendimiento y para la eficacia cognitiva.** Esta sumisión de lo estético a la excelencia cognitiva exige que recordemos una vez más que lo cognitivo [...] no excluye lo sensorial o lo emotivo; que lo que conocemos a través del arte lo sentimos en nuestros huesos y músculos, además de entenderlo con nuestra mente [...] que toda la sensibilidad y capacidad de respuesta del organismo participa en la invención e interpretación de símbolos (Goodman, 2010, p.233).

Las ideas más importantes de Goodman se han centrado en que la habilidad artística humana se enfoca primero y ante todo como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y la transformación de diversas clases de símbolos y de

sistemas de símbolos. Finalmente, que los individuos que quieren participar de un modo significativo en la percepción artística tienen que aprender a descodificar, a “leer”, los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura (Gardner, 1999, p.30).

2.6 Arte y salud mental

En el presente apartado reflexionaremos sobre la salud mental en el contexto de la salud y compartiremos la salud mental en el contexto del arte y de los proyectos con el arte; este apartado no tiene el objetivo de realizar una revisión histórica, aunque tienen la idea de situar estos conceptos significativos para nuestra investigación.

2.6.1 La salud mental como bienestar mental en el modelo de salud

En los últimos años el abordaje de la salud ha cambiado hacia un modelo de salud comunitario. A través de organizaciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Panamericana de la Salud (OPS) o el World Health Organization (WHO) se ha difundido la idea de la salud mental como un proceso complejo que debe ser atendido en el ámbito de la atención primaria de la salud y en el ámbito de la promoción comunitaria.

Según la OMS (2019) la salud mental está relacionada con el bienestar mental y psicológico. Uno de cada cinco niños y adolescentes tiene un trastorno mental, la depresión es una de las principales causas de la discapacidad y las personas con trastornos mentales graves mueren de 10 a 20 años antes que la población general. En el informe de la OMS (2018) se dice que:

- La salud mental es algo más que la ausencia de trastornos mentales.
- La salud mental es parte integral de la salud.
- La salud mental está determinada por múltiples factores (socioeconómicos, biológicos, medioambientales).
- Existen estrategias e intervenciones eficaces de promoción, protección y restablecimiento de la salud mental.

La OMS (2004) declara que la protección de los derechos humanos es una estrategia fundamental para prevenir los trastornos humanos; desde este contexto se trabaja con las

personas y la sociedad para fomentar el bienestar mental, prevenir los trastornos mentales, proteger los derechos humanos y atender a las personas que sufren de trastornos mentales.

Los expertos afirman que resulta difícil llegar a una definición exhaustiva de la salud mental. Según se recoge en la OMS (2001), abarca el bienestar subjetivo, la percepción de la propia eficacia, la competencia, la dependencia intergeneracional y la autorrealización de las capacidades intelectuales y emocionales. En el contexto del concepto de salud definidos por la OMS (2001) se desprende del avance y del vínculo con la neurociencia; especialmente hace hincapié en el comportamiento y en el aprendizaje.

El concepto de salud mental se define a mitad del siglo pasado y se desprende del concepto de higiene mental; en ese momento estaba ligado al desarrollo de la salud pública, la psiquiatría clínica y otras ramas del conocimiento (Bartoletti, 2008). A partir de la creación de la OMS (Organización Mundial de la Salud) y del primer congreso de salud mental en Londres (1948) se comienza a utilizar indistintamente las categorías de higiene mental y salud mental.

En general, sigue utilizándose el concepto de *salud mental* tanto para designar un *estado*, una *dimensión de salud* –un elemento esencial de la definición de la salud–, como para hacer referencia al *movimiento* derivado del movimiento de higiene mental [...] muchos siguen considerando, con bastante desacierto, la salud mental como una disciplina, ya sea como sinónimo de la Psiquiatría, ya sea como uno de sus campos complementarios (Bartoletti, 2008, p. 115).

Vázquez y Hervás (2009) alertan del vaciado de contenido en el uso del término de salud mental:

El término de salud se ha convertido en este tiempo más en un eslogan o, en el caso específico de la salud mental, en un modo eficaz de reducir el estigma asociado al concepto de “enfermedad mental”. Hablar de salud mental forma parte ya de un lenguaje políticamente correcto, pero quizá vacío de contenidos (Vázquez y Hervás, 2009, p.20).

En nuestra investigación hemos incorporado el modelo de salud mental con abordaje en la comunidad, incorporando algunos principios fundamentales (Ministerio de salud y desarrollo de Argentina, 2018, p. 9):

- La presunción de la capacidad de todas las personas y de su posibilidad de rehabilitación psicosocial.
- El respeto y la promoción de los derechos humanos y las acciones del equipo de salud para acompañar el ejercicio efectivo de esos derechos.
- La superación de la cronificación y la estigmatización, así como también a disminuir el incremento de las brechas de atención propios del modelo manicomial.

Un uso más consciente de los términos puede llevarnos a hacer más sostenible e inclusiva la relación con la salud mental a nivel social. La salud mental que se trabaja en la actualidad (en algunos contextos) rompe con algunos estereotipos. Es importante romper con los prejuicios y normalizar la situación de la salud mental, ya que una de cuatro personas que vive en las grandes ciudades necesita o necesitará apoyo psicológico durante su vida.

Según el Ministerio de salud y desarrollo de Argentina (2018, pp. 13-15):

•**Prejuicio: Las enfermedades mentales son un problema poco frecuente.** De acuerdo con estudios de la OMS, los trastornos mentales están dentro de las cinco primeras causas de enfermedad.

•**Prejuicio: Las personas cuya salud mental se encuentra comprometida no están en condiciones de decidir sobre su vida.** Todas las personas tenemos el derecho a ser escuchadas y a tomar decisiones sobre nuestra salud y nuestra vida, salvo en situaciones excepcionales y temporarias.

•**Prejuicio: La enfermedad mental es irreversible.** Los llamados padecimientos mentales pueden afectar parcial y transitoriamente la vida de una persona; con los apoyos comunitarios necesarios la recuperación es posible.

•**Prejuicio: Las personas con enfermedad mental deben ser aisladas.** Todas las personas tienen derecho a recibir la atención de salud que necesitan, con el acompañamiento de sus afectos, en su comunidad.

•**Prejuicio: Una persona con enfermedad mental es exclusivamente un/a enfermo/a mental y todos los sentimientos y conductas derivan de esa condición.** Las personas con o sin enfermedad mental tienen múltiples facetas. La condición de enfermedad mental no engloba todas las aspiraciones, deseos y

proyectos de quien la padece. Incluso tener diagnósticos idénticos no implica que todas las evoluciones, dificultades o potencialidades sean iguales. No hay enfermedad, hay enfermos.

•**Prejuicio: Las personas con padecimiento mental son peligrosas.** Las personas con padecimiento mental, en su conjunto, no son más peligrosas que el resto de las personas; son más víctimas, que perpetradoras de actos agresivos.

Estos prejuicios latentes en el campo social son etiquetas sociales que todavía prevalecen en algunos entornos y que se deben romper para la sostenibilidad y la inclusión y el bienestar social.

Nos ha parecido necesario tener en cuenta el concepto de salud como calidad de vida en términos positivos, Schalock, Gardner y Bradley (2006) dicen que “la calidad nos hace pensar en la excelencia o en la exquisitez asociadas a las características humanas y a valores positivos, como alegría y satisfacción de vida” (p. 33).

El concepto de calidad de vida nos conduce a considerar de otra manera a las personas socialmente marginadas y a plantearnos cómo introducir cambios en los ámbitos organizacionales, comunitarios y de sistemas para mejorar el bienestar personal de estos individuos y reducir su exclusión social” (Schalock, et al. 2006: 31).

Las conceptualizaciones de Schalock et al (2006) se describen en relación con la calidad de vida:

1. La calidad de vida es multidimensional y está influida por factores personales y del entorno y por sus interacciones.
2. La calidad de vida presenta los mismos componentes en todas las personas.
3. La calidad de vida posee componentes tanto subjetivos como objetivos.
4. La calidad de vida mejora con la autodeterminación, la disposición de recursos, de metas vitales y el sentimiento de pertenencia.

Nos interesa el concepto de salud positiva de Vázquez y Hervás (2009) que se inspira en el modelo de María Jahoda (1958)⁶. Este enfoque se centra en tener en cuenta aspectos de salud física y aspectos sociales a partir de 6 criterios fundamentales:

1. Actitudes hacia sí mismo.

⁶ María Jahoda fue la encargada del informe de salud mental de la Joint commission on Mental Illness and Health (EE. UU., 1958)

2. Crecimiento desarrollo y autorrealización (motivación e implicación en la vida).
3. Integración (visión integral de la vida).
4. Autonomía.
5. Percepción de la realidad (percepción no distorsionada, empatía o sensibilidad social).
6. Control ambiental (adecuación de las relaciones interpersonales. Adecuación entre amor, trabajo y juego).

Según Vázquez y Hervás (2009):

Tener un buen estado de salud física o mental no debe consistir en carecer de enfermedades o trastornos sino en disfrutar de una serie de capacidades y recursos que permitan resistir adversidades y crear condiciones que permitan el máximo desarrollo posible del individuo [...] La salud mental implica un estado emocional positivo, y un modo de expresar compasivo sobre nosotros mismos y los demás, poseer expectativas de un futuro positivo y, en general, un modo adaptativo de interpretar la realidad. Pero también suponen disponer de recursos para afrontar adversidades y, aún más importante, para desarrollarnos como seres humanos.

(pp. 20-22).

2.6.2 La salud mental y las artes: Proyectos, estudios y literatura relevante

A continuación, revisaremos la relación del arte en el contexto de la salud mental, cómo se han pensado en algunos proyectos relevantes y los aportes que pueden presentar las artes en esta relación; ya que nos interesa comprender cómo actúa el arte en la promoción de procesos de resiliencia en personas con un diagnóstico en salud mental. No nos interesan, por tanto, las discusiones disciplinarias sobre el arte, sino qué aporta la expresión artística al desarrollo y bienestar humano en general y a las personas con trastorno mental en particular.

El concepto de la salud mental se abordó en sus comienzos desde la enfermedad y no desde la salud⁷. Con el tiempo, el concepto fue adquiriendo concepciones que se ligaron

⁷ Ministerio de salud y desarrollo (Argentina, 2018)

al bienestar físico y emocional de las personas y al desarrollo de la promoción de la salud comunitaria y así también pasó desde el arte. Desde el contexto del bienestar emocional, las artes como estrategias promotoras de la salud conllevan el desarrollo de la persona.

Tener un buen estado de salud física o mental no debe consistir en carecer de enfermedades o trastornos sino en disfrutar de una serie de capacidades y recursos que permitan resistir adversidades y crear condiciones que permitan el máximo desarrollo posible del individuo (Vázquez y Hervás, 2009, p.20).

El proceso de creación con el arte, en el contexto de la salud mental, se aborda en nuestra investigación desde la exploración del potencial humano. Los lenguajes artísticos resultan clave para el desarrollo de las personas, son una herramienta de crecimiento y de comunicación que genera una oportunidad para la intervención educativa: “Las formas artísticas permiten vehicular mensajes y crear discursos imaginativos y creativos que pueden facilitar la comunicación” (Diputación de Barcelona, 2010, p.5).

Es frecuente que se tenga la creencia de que las personas con diagnóstico de salud mental son incapaces de aprender cosas nuevas y que frente a esta situación no hay otra solución que tener paciencia o entregar paliativos ante el deterioro (Malone y Camp, 2007). No se tienen en cuenta las habilidades de las personas mayores con demencia, se enfatiza sus déficits y, en consecuencia, se les enfrenta a tareas de bajo nivel de estimulación intelectual, la mayoría de las personas pasan el tiempo desocupadas y esto les afecta el ánimo, viven en condiciones de bienestar emocional mínimo (Perrin, 1997). Las personas que tienen diagnóstico con problemas de salud mental tienen una participación baja en actividades; en cambio, la superación de esta limitación mediada por la participación en actividades está asociada con una actitud positiva y con el desarrollo del bienestar (Chung, 2004).

Incorporamos el uso del arte en el contexto de la salud mental que se desprende de la idea de sujetarse con fuerza a algo para devenir como sujeto. Los sujetos se sujetan al arte para devenir. La idea de “subjection o sujeción” (Butler, 2001) conlleva el doble significado de sujetarse a algo y de subjetivación, el proceso de devenir como sujeto a través del arte/ las artes.

Belver (2011) dice que el arte y la educación artística en contextos de la salud es muy parecida a la que se ha prestado tradicionalmente en la educación convencional. “En general estas actividades son consideradas agradables, pero no necesarias” (Belver, 2011, p. 12). Presenta el ejemplo de algunas experiencias que llevan a concluir que el arte, además de ser agradable, es más necesario de lo que habitualmente se supone. Estas experiencias se caracterizan por integrar el arte, las actividades creativas y los productos artísticos en el proceso de las personas en situación de vulnerabilidad. Según dice el autor: “el objetivo del arte no es curar, pero puede ayudar a humanizar los procesos de curación y los entornos en los que estos se desarrollan” (Belver, 2011; p. 14).

Gamoneda (2011) afirma que hay cada vez más iniciativas que abogan por el trabajo interdisciplinar y transversal en los museos. Desde el campo cultural, desde el arte, la educación y desde el campo sociosanitario se examinan y evalúan de manera crítica y constructiva la función de las diferentes disciplinas para establecer lazos profesionales para el beneficio de las personas usuarias del servicio. Desde el ámbito social y sanitario “la función debería ser la integración normalizada en la vida comunitaria y la minimización del rol de enfermo o persona en riesgo de exclusión [...] que hace que sus propios usuarios se vean necesitados de la colaboración de otros espacios no específicos de la salud para minimizar la importancia de la etiqueta y el estigma” (Gamoneda, 2011, p. 246).

Ullán (2011) describe un programa de educación artística contemporánea con personas con demencia temprana que resultó ser una oportunidad para la creatividad, el aprendizaje, el disfrute y la comunicación “se observó un elevado compromiso de los participantes en las actividades propuestas y un alto interés por aprender cosas nuevas. Asimismo, se observó satisfacción de los participantes durante el proceso creativo y de sus resultados” (p. 77). Según se recoge:

- Las actividades artísticas reforzaron sentimientos de capacidad de las personas con demencia temprana y transmitieron una imagen positiva de ellas mismas.
- Facilitar el acceso al arte y a la educación artística a personas con demencia temprana puede contribuir a hacer efectivos sus derechos y a mejorar los sistemas de cuidado.
- El arte debería formar parte de los cuidados de las personas con demencia puesto que las actividades artísticas pueden ampliar los recursos cognitivos y emocionales de quienes las llevan a cabo, ofreciéndoles nuevas oportunidades

para el aprendizaje, para el desarrollo de habilidades, para compartir con los demás el resultado del trabajo y para disfrutar intensamente de su implicación en un proceso creativo (Ullán, 2011, p. 77).

García Sandoval (2015), con la mirada puesta en el museo y en el contexto de la salud mental, dice que el museo puede ayudar a la transformación hacia una vida saludable, el museo puede convertirse en un factor de inclusión, de desarrollo comunitario y ayudar a tejer una red social; puede ayudar a dignificar a las personas “favoreciendo una percepción diferente y más positiva, a través de su vertiente más creativa y participativa” (García Sandoval, 2015, p. 35). La accesibilidad en los museos es un tema importante, pero quedan “grandes retos para llegar a una verdadera accesibilidad universal para todas las personas” (García Sandoval, 2011, p. 17).

Hemos tenido en cuenta algunas de las dimensiones que se recomiendan para la red integrada de salud mental y arte, con base en la comunidad. En esta publicación se trabajó con un concepto de arte que se ubica en una construcción compleja; donde las prácticas y producciones individuales y colectivas se hallan en el campo de la creación, la inventiva, la expresión y la comunicación. El arte se constituye como un campo de conocimiento cuyos saberes son fundamentales para la comprensión, interpretación, transformación de la realidad; así también para la construcción de la identidad (Ministerio de salud y desarrollo de Argentina, 2018). El arte, en este contexto, es una disciplina que permite a través del proceso creador, la exploración del potencial humano:

El arte permite recuperar aspectos singulares de las personas, romper con el aislamiento individual y generar vínculo con un grupo de pertenencia posibilitando la transformación [...] posibilitando la deconstrucción de prejuicios e imaginarios en torno a “la locura” y su consecuente proceso de resocialización” (Ministerio de salud y desarrollo de Argentina, 2018, p.29).

Proyectos de arte y salud mental

A continuación, describimos algunos estudios y proyectos que incorporan las artes en el contexto de la salud mental que hemos analizado. Uno es un estudio de prácticas participativas que utilizan el arte, la creatividad y el juego desde la perspectiva de la salud

mental y la atención primaria, llevados a cabo por las instituciones barriales en el centro de la ciudad de Buenos Aires (2011), se extrae entre una de sus conclusiones:

Estos eventos participativos de creación colectiva utilizan arte y juego en el espacio público en congruencia con las acciones de promoción de salud mental comunitaria, propician una vía hacia la transformación de lazos comunitarios hacia vínculos solidarios y la participación comunitaria hacia la constitución de la propia comunidad como sujeto activo de transformación de sus realidades. Estas acciones generan condiciones comunitarias propicias para la toma de decisiones autónoma y conjunta sobre el propio proceso de salud-enfermedad-cuidados (Bang, 2011, p.337).

Por otra parte, la South London Gallery de Londres desarrolla el proyecto multidisciplinar “Creative Families” (2015) con un equipo compuesto por médicos, académicos, artistas y organizaciones artísticas donde se ha trabajado la intervención temprana de salud mental con familias. Consiste en un programa de talleres dirigidos por artistas para grupo de padres con trastornos de salud mental y sus hijos. Se ha trabajado con la finalidad de promover bienestar mental y explorar críticamente a través de la práctica del arte socialmente comprometido.

Entre las conclusiones del informe de Creative Families, destacados según citan Carrie et al. (2015):

- Promovió soluciones nuevas y experimentales ante los desafíos de la salud pública.
- Fue un proyecto de éxito y de buenas prácticas emergentes con el arte que provocó impacto en la salud y el bienestar de sus participantes.
- Permitió un espacio que fue reflexivo, expresivo y sobre todo libre de prejuicios.
- Promovió encuentros afectivos y somáticos intersubjetivos y momentos de intercambio e interacción.
- El compromiso de los artistas como punto nodal fue un éxito.
- Los beneficios fueron positivos para los participantes; los participantes manifestaron notar cambios y mejoras en sus relaciones con sus hijos, parejas y otros miembros de la familia. Asimismo, aumentó el sentimiento positivo sobre ellos mismos: mayor confianza, capacidad de conocer gente nueva y hacer nuevos amigos. El impacto del proyecto hizo que algunos participantes regresaran a estudiar o a trabajar.

- El despliegue sirvió también para la práctica artística como catalizador de la práctica entre arte, salud y familia.
- Se trabajó con sensibilidad con personas vulnerables y se requirió una negociación de los parámetros profesionales para trabajar con las personas.
- Los participantes hicieron una distinción positiva del arte, que no era terapia.
- Se trabajaron las condiciones complejas de la paternidad al experimentar tanto con lo social como con lo creativo, con la intención de la comunicación y el estar juntos con otros.

El MNAC (Museu Nacional de Artes de Catalunya) de Barcelona desarrolla proyectos donde se promociona los beneficios y los aportes del arte para la salud y el bienestar de las personas. En consonancia con las conferencias internacionales actuales entiende que: “las artes pueden contribuir positivamente a las necesidades de salud de la sociedad” (II Arts in Health Conference, London, 2019).

En el MNAC (2018) se señalan algunos nuevos aspectos que se han de atender:

- Arte y salud como iniciativas incipientes en el contexto de Cataluña.
- La necesidad de incorporar la mirada de salud comunitaria y la idea de salud no dependiente exclusivamente de los centros asistenciales de la red sanitaria.
- Entender la salud y la cultura no como disciplinas aisladas.

Se conciben y funcionan cotidianamente de forma totalmente aislada. [...] Es quizás consecuencia de la desgraciada tradición de separar radicalmente los ámbitos [...] se puede considerar las artes y la cultura como un recurso más en un plan terapéutico (d’Efak, 2018).
- Nuevas miradas de las institucionales culturales: Los centros culturales que lo desearan, por ejemplo, podrían llegar a modificar la explicitación pública de su misión para hacer visible esta nueva función que promueve el bienestar de las personas (d’Efak, 2018).

El concepto de cultura que se define desde la antropología en el trabajo con la salud mental (Pérez, 2004) se señala, desde la perspectiva sociocognitiva, que: “el ser humano tiene un componente psíquico fruto de interacciones complejas entre lo biológico y lo cultural” (Pérez, 2004; pp. 19-20) y, además, que una cultura no es homogénea.

Una cultura pasaría entonces a ser todos aquellos elementos del proceso de socialización de una persona [...] que determinan su modo de ver el mundo y situarse

en él, sus sistemas de creencias y sus relaciones, su concepción de las normas, derechos y deberes con los demás (Pérez, 2004, p. 21).

El autor hace uso del concepto de la psiquiatría y la psicología transcultural como una de las ramas más recientes de la salud mental, para atender el campo de la personalidad y la cultura desde el enfoque antropológico. La cultura constituiría todos aquellos elementos del proceso de socialización de una persona en el trabajo con la salud mental: “La cultura ayuda a reforzar, promulgar, fortalecer las similitudes conductuales y de razonamiento ante problemas de diferentes grupos de población” (Pérez, 2004, p. 22).

2.7 Arte: Caja de herramientas

Hemos tejido entre las diversas teorías, proyectos y experiencias en relación con el arte, una caja de herramientas con diversas dimensiones que nos sirvió como hoja de ruta para poder analizar con mayor riqueza nuestro caso de estudio. La caja herramientas aportan dimensiones del arte más allá del componente estético y lo sitúan como un lenguaje capaz de aportar en el desarrollo y la condición humana, la imaginación, la experiencia y la cultura, la capacidad simbólica y, a la vez, todas estas características como promotoras de herramientas de superación de la adversidad que pueden ser útiles en el contexto de la salud mental.

Tabla 1- Caja de herramientas a partir de la literatura.

Arte / dimensiones	Ideas clave a partir de la literatura
Arte, condición humana y desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • El arte forma parte de la condición humana. • La creación y la imaginación es la capacidad de la actividad propiamente humana que impulsa hacia el futuro. • Las artes visuales proporcionan oportunidades para explorar el entorno, investigar y expresar las ideas, sensaciones y sentimientos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades creativas, artísticas y culturales conllevan acciones relacionadas con el dialogo, la capacidad de reflexión del ser humano y la justicia social. • A través de la imaginación se puede pensar que las cosas pueden ser de otro modo.

<p>Arte e imaginación en el contexto social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La incorporación de las artes en el contexto social no ofrece de por sí el desarrollo de lo humano, se debe mediar a través de la cultura con la educación. La idea del arte y de lo social conlleva construir significados y posiciones dentro de esos marcos. • Las prácticas culturales, y con ellas las del arte, constituyen relaciones siempre complejas. • El arte es un espacio de negociación y no sólo es un lugar de expresión. • El arte refuerza la identidad, ya que desde la experiencia artística las personas encuentran la manera de representarse a sí mismas. • La educación emocional a través de los lenguajes artísticos permite conectar con el mundo emocional (interno, simbólico e imaginario) de manera menos invasiva, resulta un paso previo al desarrollo de la consciencia.
<p>Arte y representación cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El arte y la cultura no se han desarrollado de la misma manera a lo largo de la historia. • La función de las artes ha sido y continúa siendo una tarea humana de construcción de la realidad. • Las diferentes artes construyen representaciones del mundo que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. • Los derechos culturales no se han desplegado como estrategia más allá de las estrategias de fomento de acceso a la cultura. Una política de promoción de la equidad debería tener el objetivo de reducir las desigualdades en la participación cultural. • Sin el derecho de acceso, de participación y de contribución a la vida cultural, cualquier proceso de desarrollo se enfrenta al riesgo de no ser plenamente sostenible. • Los derechos culturales son por una parte individuales y a la vez colectivos. • Las funciones culturales, sociales y simbólicas del arte, que en el pasado servían como imaginarios de la experiencia humana, se desplazan ahora desde las “artes cultas” y revisa los presupuestos estéticos que podemos encontrar a su alrededor.
<p>Arte como experiencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las artes están ligadas a la experiencia cultural de las personas y las comunidades. • El arte llega a producir una experiencia estética sólo en el encuentro con lo humano. • La experiencia directa proviene de la naturaleza y del hombre actuando recíprocamente. • Lo estético no se puede separar de la experiencia intelectual. • La descarga emocional es una condición necesaria de la expresión, pero sólo con ella no es suficiente. • Sólo cuando la materia se emplea como medio hay expresión y arte. • En una experiencia, las cosas y acontecimientos que pertenecen al mundo físico y social se transforman a través del contexto humano en que penetran. • Experimentar el entorno es un proceso que se prolonga a lo largo de la vida; es la base de la vida misma. Es un proceso conformado por la cultura.

	<ul style="list-style-type: none"> Las formas artísticas de conocimiento y de expresión son menos secuenciales, más holísticas y orgánicas que las otras formas de conocimiento.
El arte y lo simbólico	<ul style="list-style-type: none"> En el contexto de la Mediación Artística la elaboración simbólica representa un momento de importancia en la toma de consciencia de la situación del individuo. Los procesos de simbolización en la mediación artística se realizan a través de la triada entre la palabra-juego-representación y pensamiento-acción-emoción. Una palabra o una imagen es simbólica cuando representa algo más que su significado inmediato y obvio. Tiene un aspecto inconsciente más amplio que nunca está definido con precisión o completamente explicado. Los sueños son la fuente más frecuente y universalmente accesible para la investigación de la facultad simbolizadora del hombre. Los sistemas simbólicos pueden apelar a diferentes clases de habilidades de utilización de símbolos por parte de los seres humanos, esos diferentes perfiles de habilidades podían tener consecuencias educativas en las artes. La denotación es núcleo de la representación y no depende de la semejanza. La realidad es reconstruida. Un símbolo expresa metafóricamente sus propiedades. Las artes y las ciencias implican operaciones (inventar, aplicar, leer, transformar, manipular) con sistemas simbólicos que se adecuan y divergen de un determinado modo específico. Las facultades simbolizantes desarrollan habilidades y técnicas de futuro. Los símbolos se utilizan más en pos del entendimiento para la eficacia cognitiva.
Arte y salud mental	<ul style="list-style-type: none"> La salud mental es algo más que la ausencia de trastornos mentales. La salud mental es parte integral de la salud. La salud mental está determinada por múltiples factores (socioeconómicos, biológicos, medioambientales). La cultura contiene elementos promotores de socialización de una persona. Existen estrategias e intervenciones eficaces de promoción, protección y restablecimiento de la salud mental donde el arte está presente. Las artes pueden contribuir positivamente a la salud y al bienestar de la sociedad. Se puede entender la salud y la cultura no como disciplinas aisladas [...] se pueden considerar como un recurso para el bienestar de los grupos humanos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la literatura.

3 Resiliencia

El presente capítulo expone las orientaciones de los conceptos de resiliencia y de su relación con el arte, que hemos incorporado en esta investigación. No pretende describir el origen de la teoría de la resiliencia, ni realizar una investigación de la historia del término; se busca evidenciar las orientaciones del concepto de resiliencia que hemos utilizado en esta investigación. Asimismo, nos interesa conocer la relación entre arte y resiliencia a través de la literatura específica que surgen de algunos trabajos de investigación.

Los autores y las investigaciones sobre resiliencia aportan, desde diferentes enfoques del conocimiento, una visión particular que nos ayuda a conocer este término y a detenernos para indagarlo en profundidad. El concepto de resiliencia está presente en el contexto socioeducativo y se encuentra en continua evolución.

Así como en los primeros trabajos sobre resiliencia se hablaba de la exposición al riesgo (factores de riesgo) y de sobreponerse expresamente a la vulnerabilidad; en las últimas décadas, el estudio y las aportaciones de diferentes miradas del concepto nos invitan a conocer nuevos aspectos de éste que nos brindan nuevas maneras de aplicarlos en el contexto social y comunitario.

La psicóloga americana Emmy Werner (1929-2017) realizó un estudio longitudinal del seguimiento de 698 niños nacidos en Hawái en 1955. Después de dicho trabajo muchas preguntas de investigación han surgido y han hecho evolucionar el concepto de resiliencia. Los niños que estudió Werner tenían un alto riesgo de vulnerabilidad, pero hubo un número importante de superación resiliente gracias a los denominados factores protectores generales, los que fueron cambiando en las personas a lo largo de sus 32 años de vida (Werner, 1989). Desde ese momento, nuevas miradas emergieron en el campo de la investigación sobre la resiliencia y siguen emergiendo en la actualidad.

El psicoanalista francés Boris Cyrulnik (2009) nos habla del término desde el desarrollo de la personalidad después de herida y nos lleva a pensar en la cultura como la tercera vía. Stefan Vanistendael (1997) dice que la resiliencia está en la esperanza realista o el realismo esperanzado que está en las personas, las comunidades, la política y la ciudadanía.

Asimismo, las ideas sobre resiliencia como la interacción vital del individuo y el contexto se hacen presentes en Manciaux (2003); el autor, junto con otros pensadores relevantes del término, hablan de un concepto dinámico y evolutivo que puede expresarse de modos muy diversos según las diferentes culturas. Se refiere a la reparación de los daños a través de la reorientación del pensamiento de la persona, al desarrollo y a la acción a través de la positivización para el surgimiento de la resiliencia, la que brinda evidentemente otra manera de mirar la realidad (Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik, 2003).

Sin embargo, otros autores se centran más en el concepto de resiliencia que se relaciona con la promoción de acciones comunitarias (Grotberg, 1995, 2002, 2013; Munist et al., 1998; Melillo y Suarez Ojeda, 2002; Barudy y Dantagnan, 2011). La resiliencia entendida de esta manera surge de las relaciones del intercambio social y cultural con el entorno, el que construye relaciones de bienestar entre la persona y su comunidad. En este caso, se trata de un programa promotor de apoyos a las instituciones para que las familias y las comunidades guíen el desarrollo de las personas a través de la salud y el bienestar, la educación, el empleo y la participación social. La resiliencia dentro de este modelo, considerado como modelo de desarrollo comunitario, tiene como objetivo “la necesidad de alcanzar el máximo potencial de cada individuo en la interacción de las características personales con un ambiente facilitador” (Munist et al., 1998, p.1).

El concepto de resiliencia que plantean Barudy y Dantagnan (2011) es una relación dinámica que emerge entre la persona y su entorno; como un proceso y como una respuesta humana ante la adversidad.

Finalmente, algunos autores desarrollan ideas que se fundamentan en la promoción de la resiliencia en la educación como acción promotora de cambios sociales, como posibilidad de fomento durante el crecimiento de las personas, para proveer de bienestar y felicidad y para la inserción social (Melillo, 2006; Forés, 2012, 2014; López, 2008).

Tabla 2- La resiliencia- Dimensiones e ideas relevantes.

Autores	Dimensiones	Ideas relevantes
Boris Cyrulnik (2009)	Personalidad, entorno, cultura.	Desarrollo después de un trauma (Cyrulnik, 2009). No hay vía más eficaz que la expresión artística para empezar a tratar el dolor profundo (Cyrulnik, 2009). La cultura es el

		lugar para hablar, para sanar el trauma, si estamos fuera de la cultura no se puede decir, ni se puede escuchar. Entrevista a Boris Cyrulnik (2009).
Stefan Vanistendael (1997)	Capacidad de las personas, esperanza.	“La resiliencia es la capacidad que tiene una persona de afrontar con éxito unas condiciones de vida adversas” (Vanistendael, 1997, p. 11).
Manciaux, Vanistendael, Lecomte, Cyrulnik (2003)	Interacción del individuo, condiciones de vida y ambiente vital.	“La resiliencia es la capacidad de una persona o grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves”. (Manciaux, Vanistendael, Lecomte, Cyrulnik, 2003, p. 22)
Edith Grotberg. (2013)	Promoción de acciones comunitarias.	“La resiliencia no solo significa apoyo, fortaleza y capacidades sino también acciones para afrontar las adversidades que la vida nos presenta” (Grotberg, 2013, p. 10)
Barudy y Dantagnan (2011)	Entorno. Proceso social.	“La resiliencia no es un atributo individual innato e independiente del entorno, sino que emerge de la relación del niño o niña con su entorno fundamental: el humano. A lo largo de toda su vida esta capacidad seguirá estando influenciada por las condiciones de ese entorno” (Barudy y Dantagnan, 2011, p. 21)
Anna Forés (2012, 2019)	Punto de partida, no punto de llegada. Cambios de modelos de intervención	“Con la resiliencia, se ha pasado de los modelos de riesgo, fundamentados en las necesidades y la enfermedad, a los modelos de prevención; promoción y participación, basados en las potencialidades y los recursos de los seres humanos” (Forés, 2012, p. 1) “Resiliencia consiste en generar opciones para metamorfosear y seguir viviendo” (Forés y Grané, 2019, p. 56)
Paco López (2008, 2014)	Educación de los factores protectores	“La resiliencia no es una capacidad innata o asociada a un concepto de personalidad estático. Al contrario, los factores protectores se pueden potenciar, educar, desarrollar y trabajar con la persona y con su entorno” (López, 2008, p. 29)

Fuente: Elaboración propia a partir de la literatura.

En la tabla 2 se observa pequeñas variaciones en la manera de definir la resiliencia y las distintas dimensiones que podemos encontrar a partir de las ideas más importantes. El concepto de resiliencia está ampliamente aceptado, pero falta descubrir las condiciones para iniciar un nuevo desarrollo; falta asociar a investigadores de diferentes disciplinas que permitan abordar el término con un nuevo razonamiento, para trabajar por el porvenir de la resiliencia (Cyrulnik, 2016).

3.1 Primera y segunda generación de estudios de resiliencia: Autores relevantes

El concepto ha tenido una evolución en relación con la llamadas primera y segunda generación de estudios de la resiliencia (Forés y Grané, 2008). El término resiliencia se incorpora a las ciencias sociales a partir de los años ochenta del pasado siglo.

En la primera época se estudia la adaptación positiva de las personas que han vivido en riesgo o adversidad durante la infancia (Werner, 1989). En esta primera generación se busca identificar los factores de riesgo y factores de protección que habían estado presentes una vez que la persona se ha adaptado y ha adquirido la capacidad de superar la situación; estas investigaciones parten de una base triádica de factores entre atributos personales, familia y contextos.

Se estudia a los niños que se habían adaptado positivamente. En un comienzo fueron considerados niños invulnerables y se creían que eran portadores de un temperamento especial o que estaban dotados de unas condiciones o inteligencias cognitivas genéticas superiores; pero, Werner señaló como factor determinante el apoyo irrestricto de un adulto significativo. Este adulto significativo (familiar o de fuera de la familia) había brindado afecto y esto se encontraba en la base de los desarrollos exitosos de los niños (Melillo y Suárez, 2002).

En la segunda generación se continúa estudiando los factores que favorecen la resiliencia, pero añaden la interrelación dinámica entre factores de riesgos y factores de protección y como un proceso que puede ser promovido o replicado en intervenciones o contextos similares (Forés y Grané, 2008).

El término resiliencia ha cambiado el foco en su modelo de intervención en el curso de las últimas décadas (Grotberg, 2009; Melillo y Suarez Ojeda, 2002; Forés, 2012, 2014). Se ha pasado de atender los modelos de riesgo, fundamentados en las necesidades y la

enfermedad, a los modelos de prevención, provención, promoción y participación, basados en las potencialidades y los recursos de los seres humanos y sus comunidades. Se ha sustituido modelos de intervención deficitarios por modelos de intervención más apreciativos; donde la resiliencia, apartándose de los problemas y las patologías, busca nuevas oportunidades centrándose en las competencias y las capacidades de las personas para salir adelante y superar la adversidad (Forés, 2012). En lugar de estudiar debilidades, carencias y los medios para compensarlas, se comienzan a estudiar las fortalezas y las estrategias promotoras para potenciarlas comunitariamente.

En la primera generación, o primera etapa, la escuela anglosajona hace hincapié en la capacidad o habilidad individual de enfrentarse a la adversidad (Infante, 2002; Forés, 2012); en este primer estadio se hablan de los factores de riesgos en contra de factores de protección (Werner, 2009) y la resiliencia se define por características y habilidades personales. Garmezy (1991) hablaba de las características que contribuían a identificar aquello que resulta útil para superar las adversidades en el contexto del desarrollo asociados con la pobreza.

En la segunda generación, la investigación se centra en entender el proceso de las personas para salir de la adversidad (Infante, 2002; Forés, 2012). El entorno comunitario, cultural, social, familiar cobra mayor importancia. Se plantean la resiliencia a partir de procesos dinámicos y no estáticos, que pueden cambiar a lo largo del tiempo y que pueden variar de acuerdo con las circunstancias personales y del contexto (Rutter, 1987; Wolin y Wolin, 1994; Zimmerman y Bingenheimer, 2002). Estas ideas son clave para hacer cambiar de factores de protección a factores resilientes (Grotberg, 1995, 2013); es decir, ayudan al proceso de superación de la adversidad personal, hacia los procesos de construcción social y comunitaria de la resiliencia.

El uso del concepto de resiliencia en esta segunda generación tiene variedad de posiciones en el foco temático. Michael Rutter (1987) se refería a que en cada individuo los factores de riesgo y los factores protectores no afectan de igual manera, ni igual en todos los contextos. En otra dirección, Zimmerman y Bingenheimer (2002) recogen los resultados de 770 entrevistas que desvelan los efectos del desarrollo de los jóvenes a través de lo que ellos denominan los mentores naturales en la vida. Así también lo recoge la investigación sobre la efectividad de los programas de mentorías o adultos sustitutos en la vida de las personas (Dubois, Holloway, Valentine y Cooper, 2002); o, Wolin y

Wolin (1994) quienes hablan de las adversidades sociales sin apoyo y la disminución de oportunidades de participación y gratificación.

Existen unos estudios interesantes sobre jóvenes y resiliencia donde se recoge la influencia positiva de personas adultas de referencia para la promoción de la resiliencia de jóvenes en contextos de exclusión, ya sean maestros, otros parientes, vecinos (Lefkowitz, 1986; Siminck, 1990; Dubois, Holloway, Valentine y Cooper, 2002; Zimmerman y Bingenheimer, 2002) nos ha parecido un dato importante de tener en cuenta.

Pero, unas de las aportaciones más interesantes es sin dudas las Edith Henderson Grotberg (Instituto de salud mental de la Universidad de Washington), quien dirigió diversas investigaciones en el ámbito nacional e internacional y propuso llamar a los factores protectores, directamente factores de resiliencia (Grotberg, 1995, 2013); a partir de su trabajo se desarrolla el campo de la resiliencia promovida desde las comunidades promotoras.

Melillo y Suárez (2002) se refieren a los cambios de paradigma del concepto de resiliencia a través de dos senderos interpretativos que van de la interpretación genetista e individualista al enfoque basado en la interacción humana:

1. Genetista/individualista que enfatiza la capacidad de adaptación positiva a las condiciones de vida adversas.
2. Otro enfoque basado en la interacción con los seres humanos; que abarca el individuo en su ecología vital: familia, comunidad y cultura.

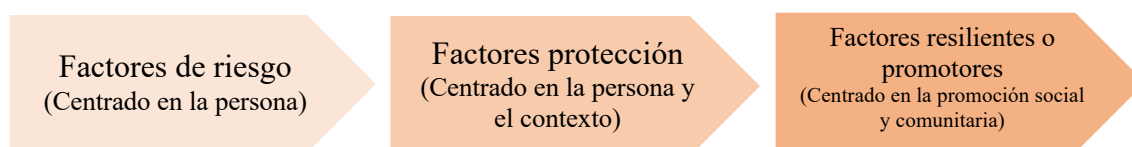
La interpretación genetista e individualista pone en evidencia la existencia de personas resilientes sometidas a la adversidad de la pobreza y los riesgos, donde se enfatiza su capacidad de adaptación positiva a las condiciones de vida adversas. Sin embargo, el otro enfoque, el de la interacción con otros seres humanos se basa en la idea de un proceso de vida y abarca al individuo en su ecología vital, donde es imprescindible la interacción con los otros seres para su desarrollo humano. Este segundo sendero se construye y requiere un abordaje desde la más temprana edad a través de los padres, educadores, cuidadores y miembros del equipo de salud, para lograr el desarrollo de un sujeto sano en una comunidad promotora de la resiliencia (Melillo y Suárez, 2002).

Hemos creído necesaria la incorporación del segundo enfoque, en la que prime la interacción con otros seres humanos (Melillo y Suárez, 2002). Y hemos tenido en cuenta

que la promoción de la resiliencia se ha ampliado en los últimos años, desde el ámbito personal (habilidades de las personas) al ámbito familiar, educativo y comunitario. Hemos incorporado el alcance de los estudios de la comunidad en la construcción y la promoción de la resiliencia (Melillo y Suárez, 2002; Barudy y Dartagnan, 2002; Grotberg, 2013; Forés, 2014).

Algunas posturas señalan una metateoría de la resiliencia, no de dos, sino en tres etapas: una primera centrada en la resiliencia y los factores promotores, una segunda etapa centrada en los procesos disruptivos de las cualidades resilientes y una tercera etapa postmoderna y multidisciplinaria que lleva a la persona a crecer a través de las adversidades e interrupciones de la vida social (Richardson, 2002; López y Rosa, 2014).

La experiencia de la aplicación del concepto de resiliencia en entornos comunitarios y de salud en la experiencia latinoamericana, también nos lleva a pensar en un constructo de tres estadios diferenciados del desarrollo de la resiliencia: uno centrado en los factores de riesgo, otro centrado en los factores protección y otro último centrado directamente en los factores resilientes o promotores que se han tenido en cuenta y se han promovido en las comunidades.



Esquema 2- Progreso del concepto de resiliencia.

Fuente: Elaboración propia.

Grotberg (2002) señala algunos aspectos que nos resultan interesantes recuperar e incorporar en el marco de la investigación, porque sitúan algunas ideas fundamentales:

- **La resiliencia está ligada al desarrollo y al crecimiento humano.**
- **Promover factores de resiliencia y tener conductas resilientes requieren diferentes estrategias.**

Las conductas de resiliencia requieren factores de resiliencia y acciones resilientes [...] suponen la presencia e interacción dinámica de factores que van cambiando en las distintas etapas de desarrollo. Las situaciones de adversidad no son

estáticas, sino que cambian y requieren cambios en las conductas resilientes (Grotberg, 2002, p. 22).

- **La resiliencia es diferente enfocar en los factores de riesgo que en los factores de protección.**

Actualmente se puede percibir un cambio en el lenguaje de aquellas personas que estudian el fenómeno de la resiliencia. “La consideración de los factores de resiliencia que enfrentan el riesgo ha sido desplazada por la de los factores de protección que resguardan del riesgo. Este cambio es profundo (Grotberg, 2002, p. 23).

- **El nivel socioeconómico y la resiliencia no están relacionados.**

“Se ha tendido a pensar que los niños de nivel socioeconómico alto son más resilientes [...] Estos niños son más exitosos en la escuela; sin embargo, el buen rendimiento escolar no es resiliencia” (Grotberg, 2002, p. 23).

- **La resiliencia es parte de la salud mental y la calidad de vida.**

“La resiliencia es efectiva no sólo para enfrentar adversidades sino también para la promoción de la salud mental y emocional” (Grotberg, 2002, p. 25)

- **La resiliencia es un proceso: hay factores de resiliencia, comportamientos y resultados resilientes.**

“Considerar la resiliencia como un proceso significa que ésta no es una simple respuesta a una adversidad, sino que incorpora estas características” (Grotberg, 2002, pp. 27-29).

Para la promoción de factores resilientes, el primer paso es comenzar a trabajar por educar la resiliencia en las personas (Grotberg, 1995, 2002); como se tratan de factores complejos se han señalado diferentes habilidades que se pueden promover en las personas.

1. Compromiso con el comportamiento resiliente a través de la interacción dinámica de factores de resiliencia: yo tengo (se refiere al apoyo externo), yo soy/yo estoy (se refiere a la fortaleza intrapsíquica), yo puedo (se refiere a las habilidades interpersonales). Los pasos incluyen una secuencia⁸.
 - a. Identificar la adversidad. Definir la causa de los problemas y riesgos.
 - b. Seleccionar el nivel y la clase de respuesta apropiados.

⁸ Se definen con más precisión en las páginas posteriores.

2. Valoración de los resultados “El objetivo de la resiliencia es ayudar a los individuos y grupo no sólo a enfrentar las adversidades, sino también a beneficiarse de las experiencias” (Grotberg, 2002, p. 28).
 - a. Aprender de la experiencia. Cada experiencia implica éxitos y fracasos. Los éxitos pueden ser utilizados en la próxima experiencia de una adversidad con mayor confianza, y los fracasos pueden ser analizados para determinar cómo corregirlos.
 - b. Estimar el impacto sobre los otros. Afrontar una adversidad no puede ser cumplido a expensas de otras personas, debe haber respeto por los otros y por sí mismo.
 - c. Reconocer un incremento del sentido del bienestar y de mejoramiento de la calidad de vida. (salud mental y emocional, metas de resiliencia).

3.2 Resiliencia como estrategia de intervención del bienestar y la salud

La Organización Panamericana de la Salud⁹ (OPS, 1997, 1998) realizó un manual donde se plantearon los conceptos de resiliencia para su aplicación en el contexto americano por los trabajadores de la salud, para promover el desarrollo de los adolescentes y jóvenes entre 10 y 24 años en la Región de Latinoamérica y El Caribe. El comprender la promoción de la resiliencia se planteó como una estrategia de intervención psicosocial en situaciones de pobreza (Munist et al., 1998).

Es importante apoyar a familias y comunidades para que sus instituciones e individuos guíen y apoyen el desarrollo de los adolescentes a través de la salud y el bienestar, la educación, el empleo y la participación social [...] El programa de Salud adolescente define resiliencia dentro de un modelo de desarrollo considerando la necesidad de alcanzar el máximo potencial de cada individuo en la interacción de las características personales con un ambiente facilitador [...] políticas sociales comprometidas a dar oportunidades y crear una estructura social que incorpore a los jóvenes (Munist et al., 1998, p. 1).

Debido a la diversidad de miradas sobre el enfoque de la resiliencia, algunos autores señalan que es importante ser consistentes con la terminología y con la definición de

⁹ OPS. Organización Panamericana de la salud.

resiliencia que se utiliza; ya que puede estar refiriéndose a un rasgo inherente de algunos individuos, a la capacidad humana que todos pueden desarrollar o a la suma de factores protectores del desarrollo de los individuos o al proceso de adaptación en situaciones de adversidad (Luthar et al., 2000; Infante, 2002).

A partir de lo señalado por Luthar et al. (2000) hemos considerado necesario indicar las definiciones asociadas a las terminologías que utilizamos en cada caso. Enfoques de la resiliencia que hemos tenido como referencia:

- **La resiliencia se construye con otros seres humanos**

La socialización de los individuos se hace en contacto con otros seres humanos y también la resiliencia (Grotberg, 1995, 2013). La diferencia entre un niño feliz, sin problemas de conducta, sano mental y socialmente constructivo de otro tipo de niño, es porque probablemente el primero creció en un ambiente donde los adultos le han cuidado (Barudy y Dantagnan, 2011).

La resiliencia se produce en función de procesos sociales e intrapsíquicos. No se nace resiliente ni se adquiere “naturalmente” en el desarrollo: depende de ciertas cualidades del proceso interactivo del sujeto con los otros seres humanos, responsable de la construcción del sistema psíquico humano (Melillo et al., 2002, p. 87)

La idea de que la resiliencia se construye es un enfoque fundamental desde las ciencias sociales.

- **La resiliencia se puede educar**

La resiliencia es un estado que se construye, los factores protectores se pueden potenciar a través de la educación de la persona (López, 2008). Una comunidad construye su resiliencia educando a sus miembros en la resiliencia, los entornos educativos son ambientes ideales para aprender de la experiencia resiliente. “La resiliencia aporta una mirada integradora que hace de ella una excelente metáfora del bienestar o la calidad de vida que los profesionales sociales contribuyen a desarrollar en los ámbitos en los que intervienen” (López y Rosa, 2014, p. 145)

3.2.1 *Habilidades y circunstancias. Dimensiones para promover la resiliencia*

Nos hemos ayudado durante la investigación con algunas descripciones de autores que señalan las habilidades humanas para fluir en la resiliencia (Suárez, 1997; Barudy y Dantagnan, 2011), así también hemos tenido en cuenta dimensiones para promoverlas (Grotberg 1995, 2013; Vaniestendael, 1997), finalmente situaciones que han ayudado a las personas a desarrollarlas. Las construcciones del término no se ven aisladamente y se solapan las habilidades unas a otras, las dimensiones promotoras y las circunstancias que sirven para promoverlas; pero si las analizamos por separado sirven para deshacer el concepto y a la vez construirlo para aplicarlo en la investigación.

Tabla 3- Habilidades humanas para fluir en la resiliencia

Habilidades humanas para fluir en la resiliencia	
Según: Suárez (1997)	Según Barudy y Dantagnan (2011)
<ul style="list-style-type: none"> • Introspección: arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta. • Independencia: capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. • Capacidad de relacionarse: equilibrar la necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros. • Iniciativa: gusto de exigirse y ponerse a prueba. • Humor. • Creatividad: capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. • Moralidad: deseo de bienestar de la humanidad y de comprometerse con valores. • Autoestima consistente: base de los demás pilares y fruto del cuidado afectivo por parte de un adulto significativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para afrontar y resolver activamente los problemas. • Habilidad para llamar la atención a las personas significativas del entorno. • Visión optimista de sus capacidades. • Tendencia a explorar el entorno y ensayar nuevas experiencias • Visión positiva a pesar de las dificultades. • Habilidad para estar alerta y autónomo. • Tendencia proactiva para brindar comprensión y apoyo a los demás

Fuente: Creación propia a través de la literatura (Suárez, 1997; Barudy y Dantagnan, 2011)

En la Tabla 3 se describen una serie de habilidades humanas, los autores también las señalan como un aspecto que se puede construir y educar en las personas. En la tabla podemos inferir que, aunque los autores hablan de términos diferentes, coinciden en el hecho del tipo de respuestas que van ligada a la construcción de la percepción humana

delante de la adversidad y de una actitud proactiva para paliar la situación adversa o de contar con recursos comunitarios y culturales externos para superar las dificultades adversas de las personas.

Tabla 4- Dimensiones para promover la resiliencia

Dimensiones para promover la resiliencia	
Grotberg (1995, 2013)	Vaniestendael (1997)
<p>Los verbos tengo, soy, estoy, puedo y que nos ha parecido esclarecedor e interesante de tener en cuenta para evaluar si están presentes en la persona o deben promoverse.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yo tengo. El apoyo externo. • Yo soy. Yo estoy. La fuerza interior. • Yo puedo. Las capacidades interpersonales y la resolución de conflictos. 	<p>Cinco factores protectores que han de estar interconectados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Redes de ayuda social y en el centro de estas redes la aceptación incondicional del niño como persona. 2. Capacidad por descubrir un sentido a la vida. 3. Las aptitudes y el sentimiento de dominar un poco la propia vida. 4. La autoestima o el amor propio. 5. El sentimiento de humor.

Fuente: Creación propia a través de la literatura (Grotberg, 1995, 2013; Vaniestendael, 1997).

En algunas traducciones del texto de Edith Henderson Grotberg (1995) aparecen 4 dimensiones, porque se incorpora también el yo estoy, en relación con el yo soy; posiblemente esto se debe a significado del verbo en inglés. La autora detalla las descripciones de los verbos yo tengo, yo soy/estoy, yo puedo para comprobar si están presentes en la persona o, en el caso de no estarlo, para realizar acciones promotoras en la persona. Si hacemos un extracto de las ideas principales (Grotberg, 1995):

En el caso del **yo tengo** se refiere al apoyo externo: Familia, acceso a la salud, educación, servicios sociales. Si la persona cuenta con entornos estables y con una familia, o con personas dentro del grupo familiar que manifiesten afecto y preocupación y en las que pueda confiar; o tenga personas fuera del entorno familiar que sean modelos para imitar, que puedan ayudar a la promoción de la autonomía e independencia y que ayuden a establecer límites.

En el caso del **yo soy (yo estoy)** la autora hace referencia a la fuerza interior, a ser una persona que se respeta y es segura de sí misma, responsable de sus acciones, predispuesta, con empatía por los demás, alguien capaz de proponerse planes y alcanzarlos y ser alguien que agrada a la mayoría de las personas.

Finalmente, la autora se refiere al **yo puedo**: las capacidades interpersonales y de resolución de conflictos. Se refiere a ser capaz de generar ideas o nuevos caminos para hacer las cosas, expresar sentimientos y comunicarlos, controlar el comportamiento y los impulsos e incluso pedir ayuda cuando lo necesite. Finalizar una tarea, la autora se refiere a encontrar el humor y utilizarlo para reducir tensiones.

A diferencia de los autores de la primera generación, Stefan Vanistendael señala que en lugar de fijarnos en la debilidad y en los déficits y en cómo compensar las faltas, hemos de comenzar a fijarnos en las capacidades y en cómo utilizarlas de manera interconectada (tabla 4). El autor a través de sus ideas impulsa a movilizar las capacidades para ver si eso permite a las personas, a las familias y a las comunidades encontrar algunas soluciones resilientes (Vanistendael, 1997). Nos interesó incorporar en nuestra investigación las ideas planteadas por Vanistendael (1997) porque incorpora componentes inclusivos y de mirada social con respecto a los excluidos y que se ponen en relación con otros temas que hemos trabajado en el marco teórico:

La resiliencia es la capacidad humana que tiene una persona de enfrentar unas condiciones de vida adversas. La Resiliencia como realidad humana es probablemente tan antigua como la humanidad misma. Después de todo es la única manera de sobrevivir de los oprimidos (Vanistendael, 1997, p. 11).

La definición de resiliencia que describe el autor “La resiliencia es la capacidad de triunfar, de manera socialmente aceptable, a pesar de la adversidad” (Vanistendael, 1997, p. 14) tiene un componente claramente social. Así también nos ha parecido especialmente necesaria en nuestra investigación la incorporación que realiza el autor con respecto al sentido del humor, porque el humor es un factor protector que ayuda a transitar por la vida de manera positiva:

El humor muchas veces significa que nosotros reconocemos la imperfección y el sufrimiento, pero los integramos positivamente dentro de la vida con una sonrisa. Puede ser que es porque no podemos librarnos del sufrimiento, pero tampoco no nos arrastra [...] El humor integra esta realidad a la vida y la transforma en cualquier cosa más soportable y positivo (Vanistendael, 1997, pp. 37-38).

Tal como señala Stefan Vanistendael (1997) hemos tenido en cuenta los diferentes elementos que componen el humor:

- La ternura hacia la imperfección.
- La aceptación madura del error.
- El cambio de perspectiva, la paradoja, la confianza, aunque las cosas vayan mal.
- El juego, la creatividad, la fantasía.

Finalmente, Barudy y Dantagnan (2011) señalan situaciones que han ayudado a las personas a desarrollar la resiliencia, en el caso de los autores marcan entre características personales, con factores promotores y acciones sociales promotoras que se describen en la tabla 5.

Tabla 5- Circunstancias que ayudan a las personas a desarrollar la resiliencia

Circunstancias que han ayudado a las personas para desarrollar la resiliencia
Barudy y Dantagnan (2011):
<ul style="list-style-type: none"> • Ser criado por un cuidador con capacidades mínimamente suficientes. • Apoyo social y afectivo (familia, entorno, escuela). • Red de apoyo afectivo (grupo de amigos, vecinos, etc.). • Acceso a una educación en valores. • Actividades sociales y de ocio: tiempo libre, culturales, de apoyo mutuo. • Participación en actividades creativas, pintura, escultura, teatro. • Participación en actividades promotoras del humor.

Fuente: Creación propia a través de las ideas de los autores (Barudy y Dantagnan, 2011).

3.3 La resiliencia en programas de salud mental

El concepto de resiliencia relacionado con la salud mental de la OPS, Organización Panamericana de la Salud, se centra en el desarrollo del bienestar subjetivo y en las potencialidades de cada individuo como alguien único; tiene un enfoque comunitario que va ligado a un concepto más amplio de la salud (Munist et al., 2002).

Asimismo, nos ha parecido de interés el concepto de la salud devenida de la parte sana de la persona (Vanistendael, 1997).

El enfoque de la resiliencia implica un cambio de paradigma que incluye el pasaje del modelo médico tradicional, centrado en la debilidad y la enfermedad, a otra perspectiva que incluye, además, la capacidad de afronte, la estimulación de potencialidades, la consideración de esperanza, como componentes indispensables en el desarrollo de las personas [...] El otro cambio se produce desde un modelo centrado en el individuo a un modelo que incluya su inserción y su contexto social. Es decir, trabajar con la comunidad para que sean las personas, los ciudadanos, los que participen de manera comprometida en el cuidado y protección de sus miembros, facilitando y promoviendo el lazo social, única manera de lograr la reactivación social (Estamatti, 2002, pp. 228-229).

El concepto de resiliencia, en este contexto, está presente en las acciones sociales y en los programas de salud que se promueven a través de la resiliencia; se realiza a partir de estrategias educativas y de bienestar y de salud emocional, que abarcan a sujetos de todas las edades y también a las familias, e incluso a las comunidades (Melillo y Suárez, 2002).

La resiliencia también funciona como fuente de inspiración que permite pensar en los problemas desde la experiencia y ofrecer un giro para aprender; por ejemplo, en lugar de estar centrados en la herida (Vanistendael, 1997; Cyrulnik, 2009) se puede trabajar con el enfoque activo de la salud dando fortaleza a la parte sana del cuerpo (Vanistendael, 1997; Moreno, 2018).

En cuentas de estar totalmente absorbidos en la herida, reconozcamos que la salud real ha de venir de la parte sana del cuerpo que está alrededor de la herida y que, si damos soporte a la fortaleza del cuerpo, le daremos al proceso de curación (Vanistendael, 1997, p.13).

La resiliencia como forma de trabajo en el entorno de la salud y la salud mental es una herramienta, sin dudas potente que necesita desarrollo y nuevos aportes para aplicarlo en el medio social. Existen grandes aportaciones, pero queda camino por construir.

3.4 Resiliencia y cultura

La cultura es el lugar idóneo para promover la resiliencia; porque la cultura opera como medio para el desarrollo de la persona y de lo social. La relación entre resiliencia y cultura surge como resultado de la articulación entre la estructura personal y las relaciones interpersonales significativas que están relacionadas con el acceso y la participación en las actividades de ocio social y educación (Barudy y Dantagnan, 2011).

La cultura es el lugar para hablar... para sanar el trauma, (porque si estamos fuera de la cultura eso no se puede decir, ni se puede escuchar). Hace falta un lugar de palabra en otro sitio, un lugar cultural, que puede ser un psicólogo, una película, una canción, un cuento (Cyrulnik, 2009, p. 47).

El psicoanalista Cyrulnik habla de la teoría del trauma centrado en el doble golpe (2009) y se refiere a la cultura como la tercera vía en donde el sujeto puede empezar a tratar el dolor profundo. Cyrulnik ha trabajado e investigado con niños con traumas en el contexto de la Guerra de Kosovo (1998-1999), el genocidio de Ruanda (1994), el conflicto entre judíos y palestinos o los supervivientes del nazismo. Su foco de estudio se basa en el modo en que las personas han superado el dolor a través de la cultura.

A través de la poesía encuentran bellas palabras y vuelven al mundo de los humanos. La poesía, la obra de teatro o el dibujo se convierten en un acto de liberación porque les permiten compartir con otros lo que les pasó, pero controlando las emociones [...] Cuando trabajamos en Kosovo, no hace mucho tiempo, donde hubo una guerra muy cruel, pudimos hacer que los niños hablaran. Los llevábamos con otros niños que no habían sufrido los horrores de la guerra y les dábamos papel y lápiz a todos y ninguna consigna artística. Los niños que habían vivido situaciones terribles dibujaban lo que no sabían decir, pintaban rojo, negro y cuerpos cortados. El rojo de la sangre, el negro de la casa incendiada y los cuerpos cortados de la madre, la hermana o el padre, pero no decían ni una palabra. Después colgábamos en la pared, los dibujos de todos los niños, mezclados. Y les preguntábamos si querían volver al día siguiente. Los niños que volvían se iban sintiendo progresivamente más seguros al estar entre otros niños y trabajar en la escuela; y cuanto más se los responsabilizaba (recoger la clase, por ejemplo), más colores nuevos aparecían, el verde de los pastos, el marrón de las montañas, dibujaban vacas... y había menos negro. Al cabo de dos o tres semanas, empezaban a pintar casas con ventanas y con chimeneas que despedían humo. Nos decían que la causa del humo era que mamá había invitado al vecino y estaba cocinando. ¡La vida volvía! y sólo en ese momento, en que se sentían

seguros por el afecto, por la familiaridad, hablaban de ellos mismos y decían por ejemplo “mataron a mi hermana” y contaban cosas que no hubieran podido decir antes. No es la educación artística lo que les permitió expresarse, sino la posibilidad de sentirse seguros. No todos los niños son artistas, pero hay que darles la ocasión de expresarse, aunque la técnica llegue más tarde (Cyrulnik, 2009, p. 46).

Existen dos momentos dolorosos en las personas, el momento doloroso en sí y el lugar cultural que se le da a ese dolor (Forés y Grané, 2008); el primer golpe es la herida y el segundo golpe es la estigmatización, la humillación, el abandono o la no comprensión de la sociedad (Cyrulnik, 2009).

Es la transacción entre los medios afectivo, verbal, social y cultural, lo que permite al niño retomar el desarrollo [...] una novela, una película, una obra de teatro, un ensayo filosófico que permita al herido hablar de sí mismo. Son lo que llamo autobiografías en tercera persona [...] el desvío por la tercera vía que es el arte. No puedo decirle lo que me ha pasado, pero si hablamos de una obra artística, yo preservo mi pudor y usted comprenderá que en realidad se trata de mí y podré dar testimonio de lo ocurrido (Cyrulnik, 2009, p. 45).

3.5 Arte y resiliencia: Consideraciones sobre la finalidad

El manual de técnicas para apoyar y promover la resiliencia describe la finalidad de los talleres artísticos para el desarrollo de la resiliencia (Barudy y Dantagnan, 2011). Nos ha parecido de utilidad incorporar los ítems que señalan los autores, para tenerlos en consideración en nuestra investigación. Entre lo primero que señalan los autores sobre los entornos es generar entornos estables donde se pueda:

- Encontrar vínculos afectivos, seguros y fiables.
- Reforzar o adquirir capacidades para hacer frente a las dificultades originadas en el pasado. Inteligencia emocional y sentimientos, identidad, autoestima, destreza comunicacionales y trabajos en equipo.
- Tomar consciencia a través de conversaciones. Encontrar nuevos significados trabajando con las representaciones de sus experiencias.
- Vivir experiencias interpersonales de apoyo afectivo y social. A partir de la aceptación incondicional.

- Actividades que permitan vivir valores, experiencias humanas trascendentes. Compromiso social, religioso o político para conseguir sociedades más justas, solidarias y sin violencia.
- Disfrutar de experiencias con alegría y humor.
- Participar en actividades que permitan el desarrollo de la creatividad y la expresión artística.

El marco de trabajo en los talleres creativos y artísticos parte de la confianza en las capacidades de los seres humanos como motor de la promoción de la resiliencia (Barudy y Dantagnan, 2011). Algunas características que señalan los autores sobre estos talleres:

- El impacto de estos talleres se complementa con el de otras actividades, ej. Animación de programa de autoayuda, acompañamiento terapéutico, etc.
- Los animadores/animadoras deben contemplar que “la resiliencia es una metáfora que permite reconocer y dar un valor positivo a los recursos naturales de las personas, familias y comunidades, confrontados con experiencias difíciles e incluso traumáticas” (Barudy y Dantagnan, 2011, p. 35).
- Implica una “apuesta por cambiar los modelos de intervención dominantes. Básicamente consiste en sustituir los modelos de intervención basados en paradigmas de déficit por modelos de intervención basados en las competencias y recursos de todos aquellos que participan en el programa (niños-animadores) [...] se fundamentan en la búsqueda de la convivencia, las potencialidades, los recursos, el desarrollo humano, la soluciones, los aspectos positivos, la orientación hacia el futuro, las fortalezas, las posibilidades y la inclusión (Barudy y Dantagnan, 2011, pp. 35-36).
- Los animadores/animadoras buscan potenciar los recursos y capacidades, sin dejar de reconocer el sufrimiento y las injusticias sufridas, sino reconociendo en todo momento que, solo por el hecho de haber sobrevivido y existir, cada participante es una persona valiosa. Se considera a cada niño como persona legítima basado en el amor, esto puede abrir puertas a los participantes superen el peso de la adversidad y visualicen un futuro con calidad de vida y bienestar.
- Puede desarrollarse como proyecto en sí, o incorporarse como parte de otros programas o actividades. Es un programa abierto en el ámbito de servicios sociales, de programas de rehabilitación, etc.

Objetivos del programa para las personas a través de los talleres creativos (Barudy y Dantagnan, 2011), estos programas están destinadas a experiencias donde puedan:

- Vivir una experiencia de buenos tratos a nivel individual y colectivo.
- Reforzar o adquirir nuevos recursos personales para fortalecer sus capacidades en diversos niveles: Inteligencia emocional y sentimientos, identidad, autoestima, destrezas comunicativas y trabajo en equipo.
- Integrar modelos de comportamiento constructivo y respetuosos.
- Compartir dinámicas de construcción colectiva de narrativas que le da sentido y normalizan la singularidad de sus historias...
- Recibir dosis de placer, buen humor, entretenimiento y cuidados.

Tarea de los animadores respecto a los participantes en el marco de los talleres creativos y artísticos (Barudy y Dantagnan, 2011):

- Que los participantes del taller se sientan queridos y respetados.
- Que reciban informaciones y contenidos metafóricos, como cuentos, historias, piezas de teatro o películas para tener un mejor conocimiento de sí mismos.
- Que refuercen la inteligencia emocional, la capacidad de manejar sus emociones junto con la empatía. La autoestima.
- Que desarrollen una identidad que no nieguen lo acontecido pero que los libere de la culpa.
- Que desarrollen habilidades relacionales y respetuosas.
- Que fomenten la capacidad de reírse que les ayude a superar la adversidad.
- Que reciban modelos de comportamiento constructivos y altruistas.

3.6 Arte y resiliencia: Estudios y literatura relevante

A pesar de las décadas de estudio del concepto de resiliencia, las investigaciones sobre la relación entre arte y resiliencia, o resiliencia y arte, no son muy abundantes y en la mayoría de los casos se trata de estudios o investigaciones recientes.

Hemos incorporado algunos estudios que nos ha aportado ideas sobre las competencias transformadoras del arte y/o con el uso de la resiliencia en contextos educativos, artísticos, culturales y sociales; finalmente los estudios que han ahondado en la relación

entre arte y resiliencia. Todos estos estudios nos han ayudado a contextualizar nuestras preguntas de investigación y a profundizar en nuestro estudio. Es por este motivo que a continuación citaremos algunos trabajos con una breve explicitación de sus aspectos fundamentales.

La tesis doctoral de Ascensión Moreno (2003) recaba en el trabajo de campo, la idea del arte como mediador, con el objetivo de la prevención social y la inserción laboral.

Los talleres (artísticos) son mediadores del trabajo educativo porque no están programados para que los niños y jóvenes aprendan arte específicamente, sino que el objetivo de estos centros es la prevención de la inadaptación social y la inserción laboral. Los talleres de arte son actividades que, al igual que el resto de las que se programan, permiten intervenir educativamente sobre la situación individual y social de la población atendida (Moreno, 2003, p. 147).

En el proyecto de mediación artística en el proceso de rehabilitación de personas (Moreno, Morales y Pérez, 2012) se trabaja a través del arte con personas que presentaban problemas de adicción al alcohol y se pone en evidencia que estas problemáticas contemporáneas relacionadas con la vulnerabilidad social pueden ser mejoradas por la mediación artística. Las actividades artísticas como herramientas para la mejora de la autonomía de las personas y reinserción social en contexto de vulnerabilidad y exclusión social.

La mirada de Mae Barbosa (2002) en el contexto de la intervención social con el arte o a través del arte; Mae Barbosa¹⁰ fue entre otras, directora del Museo de Arte contemporáneo de San Paulo y trabajó en colaboración con el conocido pedagogo social Paulo Freire en Brasil.

Mae Barbosa habla del poder del arte a través de proyectos como por ejemplo el proyecto Axé, creado por Cesare de Fiorio La Rocca en la ciudad de Bahía (Brasil). Pero, además las ideas de Mae Barbosa quien ha desarrollado un trabajo singular con Paulo Freire desde la cultura y en colaboración nos han parecido tan interesantes y las hemos incorporado como texto para dar contexto a nuestra investigación.

¹⁰ Mae Barbosa fue titular de un diploma de Maestría en Educación del Southern Connecticut State College y doctora en Educación por la Universidad de Boston. Profesora emérita e investigadora retirada de la Escuela de Comunicación y Artes (ECA) de la Universidad de San Pablo. Colaboradora del Grupo de Promoción de la Educación Artística de la ECA.

En Brasil, en años recientes, se ha usado el arte como fuerza propulsora de la integración social [...] los educadores comprometidos con el progreso social pudieron apartarse del dogma del “arte por el arte”, mostrar que la autonomía del arte es ilusoria y descubrir que el arte puede contribuir a la integración del individuo y de las comunidades [...] Al “individuo que ha perdido su yo”, además, el arte le brinda una oportunidad para organizarse. Experimentar en un ámbito donde no hay aciertos ni errores, revitaliza a gente que vive permanentemente en las márgenes de la sociedad. En el Brasil recurren al arte todas las organizaciones no gubernamentales (ONG) que han logrado algún éxito en su labor con los excluidos, los abandonados y los socialmente desfavorecidos. Y hasta han mostrado a las escuelas ordinarias cómo las lecciones de arte son un medio para devolver su humanidad a los seres humanos [...] El deseo de aprender y de indagar es análogo al deseo de ser creativo. A través del arte, los individuos, en sus relaciones con su inconsciente y con las demás personas, ponen en juego su creatividad y su propia narrativa. En ello radica el placer que el arte produce. A menos que los docentes (o mediadores) y los alumnos encuentren placer en la experiencia artística [...] No podemos comprender la cultura de un país sin conocer su arte. El arte es un lenguaje que modela los sentidos y transmite significados que ningún otro lenguaje - discursivo o científico- puede comunicar. De todas las artes, son las visuales, gracias al empleo que hacen de materias primas para crear imágenes, las que permiten visualizar quiénes somos, dónde estamos y qué sentimos [...] Yo diría que el arte dota a hombres y mujeres para no ser extraños en su propio ambiente ni forasteros en su propio país. El arte supera la despersonalización, sitúa al individuo en su lugar y consolida y ensancha este lugar. En la educación, el arte, como forma de expresión personal y cultural, es un instrumento importante de identificación cultural y desarrollo personal. Por medio del arte pueden desarrollarse la percepción y la imaginación para aprehender la realidad del propio entorno, poner de manifiesto aptitudes críticas para su análisis y alentar la creatividad a fin de reconstruirla (Barbosa, 2002, pp. 99-100).

La tesis de Pilar Díez del Corral (2005) estudia la educación artística desde el desarrollo humano con el objetivo principal de analizar la vinculación entre educación artística y ampliando los límites de la educación artística, vinculándola con otros campos de saber. En uno de los puntos clave concluye “la existencia de vínculos esenciales (que pueden ser operativos en campos de actuación común) entre la educación artística y el desarrollo humano [...] son beneficiosos para ambas realidades y para el mundo” (Díez del Corral,

2005, p. 805). Y, entre otros, se evidencia la ausencia de estudios que abarquen el desarrollo humano entendido como educación para la ciudadanía cosmopolita.

La tesis doctoral de Amaia Zurbano (2007) trata sobre los valores del arte como mediador entre el artista y sus experiencias dolorosas y se centra en el caso de la escultora Louise Bourgeois. Analiza el término trauma en el contexto de las teorías psicoanalíticas, la biografía y las vivencias de la artista y las características materiales y morfológicas de las esculturas de la artista; el significado autobiográfico y auto-reflexivo como un medio de elaboración y reconstrucción de la vivencia traumática (Zurbano, 2007).

En esta investigación hemos incorporado el modo en que las artes contribuyen a la educación desde el desarrollo estético, el desarrollo socioemocional, el desarrollo sociocultural, el desarrollo cognoscitivo. En el caso de desarrollo socioemocional, las actividades artísticas favorecen en los niños un conocimiento más cabal en sí mismos, una mayor confianza en sus capacidades y una mejor aceptación de los demás (Iwai, 2002).

La publicación sobre arte en contextos sanitarios de Rodrigo y Fendler (2009) tenía como objetivos difundir la existencia de proyectos artísticos colaborativos en contextos sanitarios, proporcionando herramientas e itinerarios para ayudar a crear un marco de trabajo institucional para el desarrollo de proyectos artísticos entre el ámbito artístico y sanitario. Se centró en la descripción y el análisis de 8 proyectos artísticos en contexto sanitario (3 nacionales y 5 internacionales) realizados en Cataluña, España, Escocia e Inglaterra. La investigación se realizó durante el 2007-2008 y se entrevistó a personas involucradas (artistas, responsables sanitarios, mediadores y comisarios). El estudio permitió recoger premisas de trabajo que acabó articulándose en una guía de buenas prácticas a partir de dimensiones como el origen del proyecto, la participación, proceso de trabajo, valoraciones del proceso de trabajo, valoraciones generales de los resultados; finalmente los elementos significativos, el impacto y los beneficios en el contexto artístico y sanitario (Rodrigo, Fendler, 2009).

La tesis de Mar Morón (2011) estudia la autodeterminación a través de la creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La finalidad radicó en la explicación de los procesos de enseñanza aprendizaje de creación artística y con los objetivos de desarrollar los componentes de autodeterminación. El estudio enumera las riquezas que emergieron en el proceso educativo con el arte: la habilidad de elegir, de resolución de problemas, de tomar decisiones para establecer y conseguir objetos,

autocontrol y autorregulación, autodefensa y liderazgo, percepción de control y eficacia, autoconsciencia y autoconocimiento.

En el trabajo de investigación en Terapias de Arte de Maturana (2011) se realiza un trabajo terapéutico creativo y de acompañamiento basado en la resiliencia del paciente y del que se potencian las habilidades artísticas y motoras centrado en la discapacidad y la resiliencia. Entre las conclusiones “A través de los colores y las formas en la pintura [...] logra transcribir muchas de sus emociones y sentimientos que entretejen sus pensamientos, como relaciones con sus más cercanos, familia, necesidades, e historias que van narrando su vida” (Maturana, 2011, p. 57).

La promoción de la resiliencia de la tesis doctoral de Moreno Pinho (2012) trabaja a partir de una experiencia teórica y práctica con los presupuestos de la resiliencia con un grupo de adolescentes en riesgo personal y social del Centro Abierto Don Bosco de Barcelona, en el barrio de Navas. Aborda el vínculo como factor para el desarrollo de la resiliencia y el desarrollo humano desde la influencia del pensamiento de B. Cyrulnik. Entre otros puntos clave se evidencia:

La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes, educadoras y educadores acontece desde el momento en que existe un adulto capaz de ser un referente para chicos y chicas que se enfrentan a situaciones adversas y que necesitan seguir adelante con sus historias de vida (Moreno Pinho, 2012, p. 454).

Encontramos también el arte como herramienta social y educativa en el contexto social de la infancia y la adolescencia en riesgo. Intervenciones educativas con la metodología de la mediación artística y se han investigado con la con técnicas de la investigación cualitativa como el estudio de caso y la teoría fundamentada (Mundet et al., 2015). El estudio permitió evidenciar los efectos positivos de las intervenciones educativas con el arte.

Nos ha parecido relevante incorporar el estudio de Figueroa Duarte (2016) sobre el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y habilidades creativas y de protección positiva en la infancia, abalado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. La segunda fase del estudio se enfoca en los talleres de expresión creativa. El objetivo del estudio ha sido ofrecer un abordaje alternativo para la “medicalización” de los problemas o dificultades en el desarrollo de niños y niñas. Entre los hallazgos de la segunda fase se encontró que diseñar un programa utilizando las artes y las actividades

creativas lleva a los afectados a explorar y experimentar, refuerza su autoestima y su deseo de aprender “al humanizar la vida de los niños se contribuye a su educación integral” (Figueroa, 2016, p. 54).

Las indagaciones que hemos realizado específicamente sobre estudios que hablen del arte y resiliencia nos ha llevado a leer algunas publicaciones que a continuación procederemos a mencionar.

En el estudio sobre arte y vulnerabilidad, circo y resiliencia, en el barrio de la Boca, Bs. As. (2006), adolescentes y jóvenes de entre 13 a 18 años se introducen al universo simbólico por el despliegue de la creación, la participación, el juego, el placer y la inteligencia. En el Taller para promover subjetividades los jóvenes y adolescentes no se adaptan pasivamente, sino que cuestionan y transforman a través del arte. Un grupo de teatro fue el responsable de las actividades de docencia y capacitación y un equipo de la Facultad de Psicología, Cátedra de Psicología Preventiva, investigó los aspectos subjetivos individuales y colectivos a partir de las actividades creativas. Entre algunos de logros y acciones destacaron fueron: Identificar y expresar emociones, sensaciones y sentimientos. Promover la imaginación. Estimular la creatividad, el compartir y las actividades psicomotoras. De esta investigación nos ha interesado el enfoque de la resiliencia en el contexto del arte que se vertebra en la premisa de que nacer en la pobreza o vivir en un ambiente psicológicamente insano son condiciones de alto riesgo para la salud psicofísica y que debe tener respuesta educativa “ser niña, niño, adolescente en riesgo social implica también pensar acerca de sus posibilidades resilientes con las cuales podrá enfrentar y afrontar con éxito múltiples adversidades” (Leale y Peirano, 2006, p. 54).

El arte y resiliencia como propuesta política para la convivencia (Buitrago y Restrepo, 2006) estudia a sujetos de la población de Usme-Bogotá para encontrar puntos en común o diferencias que expliquen qué los llevó a la resistencia. Algunas de las conclusiones del estudio fue que la comunidad afro del barrio La María, de la población de Usme Bogotá, ha podido ser resiliente debido a los fuertes lazos familiares, que los une en la adversidad y que les otorga afecto en medio de la vulnerabilidad (Buitrago y Restrepo, 2006).

Aunque de este estudio, nuestras miradas con respecto a la intervención difieren en algunos de sus focos u objetivos de estudio en la población; por ejemplo, en la siguiente: “En definitiva, se quiere proponer que todo ser humano tiene intrínseca la capacidad de resiliencia frente a situaciones fallidas y que el arte y la política son herramientas

conductoras del Desarrollo humano y el mejoramiento de la calidad de vida” (Buitrago y Restrepo, 2006, p. 15). Nuestra mirada es diferente con respecto a que el ser humano tiene la capacidad intrínseca de resiliencia frente a situaciones fallidas; estamos más en consonancia con las ideas de que la resiliencia no se da de manera natural, sino que se ha de promover y educar (Grotberg, 2013; López, 2008; Vaniestendael, 1997) y para el desarrollo humano y el mejoramiento de la calidad de vida son importantes los modos de intervención y los objetivos en cada contexto, para la superación de las tensiones y el éxito en las prácticas. No obstante, nos ha parecido interesante incorporar en nuestra investigación algunos conceptos que se describen en el estudio sobre arte, salud, arte y resiliencia que se han utilizado:

ARTE: el arte reconocido como la habilidad que tiene el hombre para crear objetos estéticamente bellos y sublimes, que van más allá de la praxis, puesto que se adentra en el descubrimiento de la psiquis y el interior del espíritu humano y que lo hace feliz, se aplica como estrategia de resiliencia, dado que cultiva el espíritu humano, pues se acrecienta en la medida que se lleva a las lindes más elevadas del espíritu, allí es donde residen las ideas y se engrandece al hombre (Buitrago y Restrepo, 2006, p. 9).

El arte permite por medio de habilidades, potenciar los procesos de los resilientes en el campo de la autorregulación, la subjetividad, la capacidad y de la agudización de los sentidos para trabajar los momentos de crisis que subyacen en todo ser. Desde lo creativo, transforma la idea y le da nuevo sentido con un carácter reflexivo y de descarga emocional disminuyendo su angustia y mejorando su entorno y su cultura (Buitrago y Restrepo, 2006, p. 39).

SALUD: Los profesionales de la salud y la educación en el quehacer cotidiano, se encuentran con personas o grupos que viven situaciones de tragedias o de estrés, que parecen difíciles o imposibles de superar. Sin embargo, muchas veces, la realidad muestra que no sólo la superan, sino que salen renovados y enriquecidos de esas circunstancias adversas. En la actualidad esa reacción se denomina resiliencia, y se entiende como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas (Buitrago y Restrepo, 2006, p. 13).

ARTE Y RESILIENCIA: El arte le permite la libertad al individuo para valorar, para pensar y para decidir, por ello contribuye al enriquecimiento de los procesos de socialización, tiene una comunicación plena que estimula las habilidades del pensamiento

y motoras, para desarrollar su capacidad sensorial a través de la resiliencia como mecanismo o fenómeno de interacción social (Buitrago y Restrepo, 2006, p. 39).

Nos ha parecido interesante el estudio de sistematización sobre arte y la resiliencia con niños de la Casa Rafael, en situación de riesgo social, en el barrio de la Boca, Bs As., Argentina. Estudio que parte de la premisa de que las actividades artísticas y el desarrollo de creatividad son generadoras de resiliencia. La resiliencia se entiende como la capacidad de simbolizar y metaforizar las violencias (Ramognini, 2008). Entre unas de sus conclusiones, las que funcionan como recomendaciones, se afirma que “trabajar desde una política creativa y pedagógica que aloje lo aleatorio permite abrir horizontes que rompan y cuestionen los determinismos” (Ramognini, 2008, p. 74).

La tesis doctoral de Anna Mundet Bolós (2014) donde se investiga la promoción de la resiliencia a través de los lenguajes artísticos para la infancia en riesgo en Cataluña. Se analiza, se diseña y se experimenta una propuesta educativa de promoción de la resiliencia a través de metodologías artísticas, desde las emociones. Además, el fomento de la inclusión infantil a través de los lenguajes artísticos en un estudio posterior (Mundet Bolós et al., 2017) cuyo objetivo de investigación fue reflexionar sobre la manera de fomentar la inclusión social a través de los lenguajes artísticos. En este último estudio se ha combinado la estrategia cualitativa de la entrevista grupal y el instrumento del cuestionario desde la perspectiva cuantitativa en el que han participado 97 profesionales de Centros Abiertos de Cataluña. Los resultados de dicha investigación permitieron evidenciar y constatar la necesidad de fomentar el trabajo emocional y social, y las potencialidades de los lenguajes artísticos en situaciones de vulnerabilidad social. Entre las principales conclusiones se ha evidenciado que los lenguajes artísticos son estrategias que promueven el desarrollo emocional de las personas y se evidencia la necesidad y el interés por explorar la relación entre arte y resiliencia, porque ha demostrado favorecen el bienestar de las personas y las comunidades.

Nos ha parecido interesante incorporar el concepto de arte y resiliencia relacionados al bienestar y el desarrollo personal, de ayuda a la mejora de la autoestima y la autoconfianza (Vaquero et al., 2014). Trata sobre la promoción y el desarrollo del concepto de resiliencia desde el punto de vista ecológico (características individuales o de contexto). Se señala una doble conexión entre el arte y la resiliencia:

- La primera conexión es con uno mismo a través de una dimensión personal. Se puede hacer a través del arte al comprender nuestro interior.

- La segunda conexión con la intersubjetividad en el que arte se relaciona con la dimensión social de la resiliencia. Donde la comunicación se da como forma de expresión con el exterior a través de personas, objetos, situaciones. El desarrollo de la simbolización, el placer y el ocio compartidos.

La resiliencia como marco referencial para describir mecanismos positivos en una persona o grupo que se ponen en marcha cuando se enfrenta a una situación desestabilizadora o disruptiva; un más allá de un desarrollo puramente personal. En dicho artículo, se reconoce que socialmente se ha prestado escasa atención a la promoción a través de la tecnología, la expresión artística o los enfoques basados en los Derechos de la Infancia (Vaquero et al., 2014).

El artículo de Heise (2014) también nos ha resultado de interés porque se citan las consideraciones para fomentar la resiliencia mediante el arte en jóvenes expuestos a contextos sociales difíciles.

La publicación de arte y resiliencia de “Art to improve” (Sevilla, 2015), pone en evidencia la práctica artística y la reflexión a través del arte como contribución a la transformación de la condición humana, abre procesos mediante un modelo que desplaza la atención del objeto hacia el proceso e incorpora las condiciones de existencia humana, de acuerdo con las necesidades reales e históricas de los sujetos (Estudillo Ruiz, 2015). La experiencia vivida y la resiliencia latente de artistas que encuentran un medio de exploración y comunicación por medio del arte (Sánchez, 2015); el caso de artistas como Joseph Beuys (1921-1986) o Abel Azcona (1998) entre otros. Josep Beuys quien, siendo piloto de combate en la segunda guerra mundial, se estrelló y estuvo a punto de morir congelado; fue salvado y lo cubrieron de fieltro y grasa, estos materiales serán una constante en su producción artística, de manera que aquel punto de inflexión que marcó su vida, estará presente en su manera de edificar el mundo a través del arte, a modo de un ejercicio de memoria del propio trauma (Sánchez, 2015). Abel Azcona (1998) reconstruye su biografía a través de la exploración de sus cicatrices (Sánchez, 2015). En este contexto de creación artística, tal como se hace evidente en la publicación, la capacidad de introspección funciona como uno de los pilares de la resiliencia; ya que “sin ser del todo conscientes, nos hablamos en conversaciones con nosotros mismos, oímos cómo pensamos y observamos nuestros actos” (Rojas, 2011, p. 69). De esta manera, con esta observación constante, se reflexiona y se recapacita de las decisiones más

importantes y se buscan vías de salida a nuestros problemas (Rojas, 2011; Sánchez Morillas, 2015).

La conveniencia de evocar, ordenar y relatar los recuerdos negativos para transformarlos en pensamientos con una intensidad emocional más manejable se cita por medio del arte en los artistas. Es sabido que la verbalización o concretización de este tipo de sentimientos traumáticos minimiza la posibilidad de que se hundan en el inconsciente (Rojas, 2010, p. 138).

La tesis de Olenka Retiz (2016) sobre resiliencia, bienestar y expresión artística en jóvenes en distritos emergentes de Lima (Perú) que viven en situación de pobreza extrema. Esta investigación tuvo el objetivo describir la relación entre resiliencia, bienestar y práctica artística; en la que han participado 202 jóvenes adultos de entre 18 a 25 años. En la investigación se utilizaron escalas para evaluar la resiliencia y el bienestar. Se concluye que aquellos jóvenes que viven en contextos empobrecidos y practican arte, presentan mayores niveles de bienestar y resiliencia que aquellos que no realizan este tipo de actividades (Retiz, 2016),

Hemos incorporado la publicación sobre el arte frente a la persona y su realidad (Ramírez, 2017) que aborda las diferentes manifestaciones del arte a través de la pintura, la música, la escultura, la poesía y su relación con la realidad, que posibilita a las personas sobreponerse a la adversidad. Hemos tenido en cuenta como se define y construyen diferentes definiciones relacionadas con el arte, la expresión artística, la persona, la realidad social y la resiliencia en esta publicación; para acabar con algunos aspectos del binomio arte y resiliencia que es tema de interés en esta investigación:

El arte resiliente en la crisis del mundo actual recobra gran importancia como parte de las pericias para sanar emocionalmente a las personas que han vivido eventos difíciles. Los procesos resilientes encuentran en talleres de pintura, música, actuación y fotografía, entre otros, las herramientas para que la adaptación al proceso de sanación sea positiva, real y perdure en el tiempo. La resiliencia es una oportunidad maravillosa para convertir experiencias negativas en otras de tipo positivas; está demostrado hoy día que el arte desempeña un rol muy importante como medio de expresión humana (Ramírez, 2017, p. 73).

El estudio multidisciplinar para el estudio de la resiliencia, la adaptabilidad y la práctica artística y exploratoria que los artistas construyen para sus carreras, a través de espacios alternativos en Londres; donde se analiza la resiliencia mediante el aprendizaje y

habilidades de los artistas, para una carrera artística resiliente que permitan la adaptabilidad en el mercado laboral (Pasquinelli y Sjöholm, 2015).

El trabajo de investigación en la Facultad de Psicología, división Ciencias de la Salud, Bogotá, de Martínez y Rentería (2018) donde se realiza un reconocimiento de las expresiones artísticas hacia la construcción de la cultura de paz; en la investigación se estudia un grupo de Hip Hop que a través de la expresión artística construye cultura de paz a través de procesos resilientes (Martínez y Rentería, 2018).

Unas de las últimas publicaciones que hemos revisado en el curso de esta investigación y que hemos incorporado como marco de referencia a nuestras ideas es la de Douglas Paton, Ioannis Michaloudis, E Pavavalung, K Clark, Petra Buergelt, L Jang, G Kuo (2017) que se traduce como: Arte y resiliencia ante desastres. Perspectivas desde las artes visuales y escénicas. En el capítulo, los autores plantean la importancia clave que tienen los procesos sociales y culturales ante los procesos de resiliencia comunitaria. La contribución de las artes visuales y escénicas para la participación y la comunicación sociocultural como una aportación fundamental en momentos sociales delicados de un país. La teoría de la catástrofe estimula la creación o la recreación y los artistas visuales pueden trabajar mediante el arte para ayudar a crear cómo se percibe el mundo y contribuir a generar nuevas realidades. La exposición cultural puede transformar la forma pública en que las personas piensan y actúan en su contexto social (Paton et al., 2017).

Entre los citados trabajos de investigación ha habido objetivos y formulaciones que nos han ayudado a dar contexto a la formulación de preguntas y nos han servido para dar sentido a nuestra investigación; pero, fundamentalmente nos han ayudado para analizar el contexto investigado y entender los resultados de nuestra investigación en el contexto de la literatura vigente.

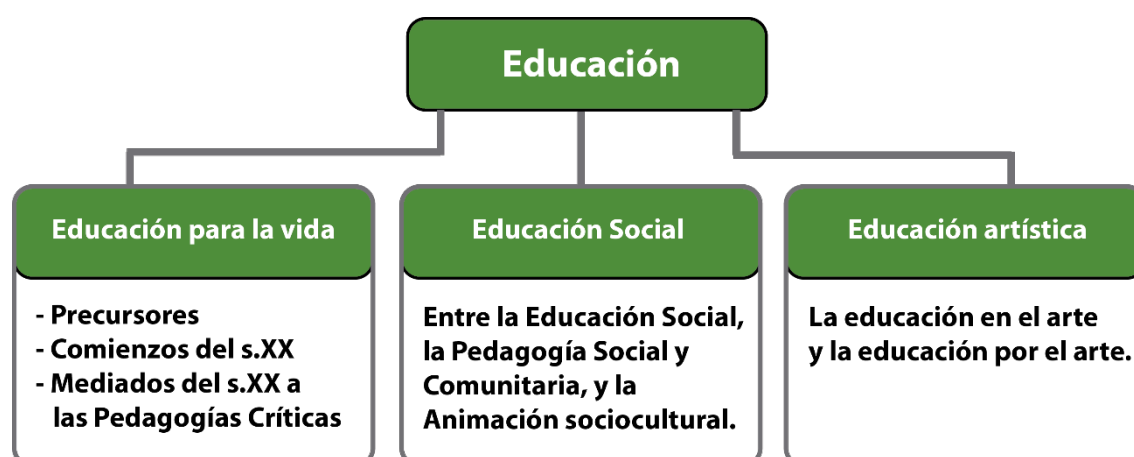
4 Enfoques educativos que orientan la investigación

El presente capítulo recoge el pensamiento sobre educación que nos ha parecido más relevante y que nos ha acompañado a lo largo de nuestro estudio. Citamos los autores que a nuestro juicio aportan conceptos clave.

En el apartado que hemos denominamos educación para la vida, recoge tres ideas básicas: las ideas precursoras, luego las ideas de comienzos del siglo XX y las ideas más relevantes a partir mediados del pasado siglo XX. No se pretende exponer una historia de la educación, pero sí, situar los conceptos que hemos considerado más relevantes de la pedagogía, hasta derivar en lo que hoy día se llega a definir en términos de educación como herramienta para la transformación social.

La visión transformadora de la educación ha sido especialmente desarrollada por la pedagogía social en todas sus dimensiones y aplicaciones, lo cual nos lleva a incluir algunas aportaciones de la educación social y la animación sociocultural.

Finalmente, hemos recogido unas ideas relevantes entre educación y arte; las que también consideramos necesarias definir en este capítulo que se ven en el esquema 3.



Esquema 3- Enfoques educativos que se tienen en cuenta.

Fuente: Elaboración propia.

4.1 La educación para la vida

La educación actual, la formación de la persona y la formación profesional es un tema de gran interés. La transformación educativa ocupa grandes espacios de la agenda

formativa, da forma a un conjunto de saberes que orientan una serie de acciones e intervenciones metodológicas que ponen un acento especial en la persona como destinataria del saber, como protagonista de su aprendizaje y como creadora de su destino.

En el curso de las últimas décadas se ha dicho que para el desarrollo educativo de una persona se debe promover los cuatro pilares fundamentales: el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser (Delors, 1997) y se ha afirmado que “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1997, p. 7).

Un conjunto de saberes que están presentes en el contexto profesional de la acción pedagógica y social del siglo XXI tiene unas ideas precursoras que se pueden rastrear a través de pensadores del siglo XX; los que, a su vez, se han inspirado en algunas ideas clave de siglos anteriores.

La idea de recuperar los orígenes de los discursos para establecer de ellos una continuidad, la idea de rescatarlos y darles un lugar no es casual, ya que en estos tiempos existe una “obsesión, deliberada o inconsciente, por borrar el pasado colectivo, por desterrar de los discursos educativos actuales los referentes y las raíces sobre los cuales han crecido y cristalizado las ideas y las prácticas pedagógicas más innovadoras de nuestro tiempo” (Carbonell, 2000, p. 5).

La idea de recomponer en el discurso de hoy, la memoria del ayer es una parte fundamental para recatar de la memoria, la parte más transformadora y cultural de la humanidad (Carbonell, 2000).

4.1.1 Educación para la vida: Precursores

En la tabla 6 hemos seleccionado a una serie de precursores; a nuestro entender estos primeros autores marcan un giro y trazan las primeras líneas hacia un cambio pedagógico que se centra fundamentalmente en el concepto de libertad humana y desarrollo del ser en equilibrio con la naturaleza. Estos autores abren el camino hacia lo que posteriormente llegó a constituir las bases de la escuela nueva, la escuela moderna, la escuela activa, la

pedagogía realista o la pedagogía libertaria, etc.¹¹; que, aunque no constituyen temas que profundizaremos en este capítulo, pero podemos decir que estas escuelas han incorporado cambios pedagógicos fundamentales a la hora de entender y aplicar la educación en el contexto social.

En esta primera tabla hemos organizado la información, de manera que se puede ver el pensamiento y las ideas más importantes de estos precursores: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel i Tolstoi.

Tabla 6- Educación para la vida: Precursores

Movimientos pedagógicos	Precursores	Planteamientos relevantes
Palabras clave: Libertad. Equilibrio con la naturaleza. Desarrollo de la capacidad humana.	Rousseau (1712-1778)	<ul style="list-style-type: none"> - La libertad moral se consiguen a través del aprendizaje y la consciencia de sí mismo. - Los derechos y los deberes de la humanidad se encuentran en el uso de la libertad del hombre. - Concibe una educación igualitaria, pública y democrática. - Uno de los objetivos de la educación es salir de la corrupción de la sociedad a través de la vuelta a la naturaleza y en base a un aprendizaje centrado en los sentidos.
	Pestalozzi (1746-1827)	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve conocimientos centrados en la vida y en el desarrollo del intelecto, en la moralidad y en la construcción de la autonomía. - Apuesta por aprender a través de los sentidos, a través de la observación, la concienciación y el discurso. - Una educación en armonía con la naturaleza y centrada en la libertad se consigue a través del desarrollo de las capacidades humanas: la vida intelectual, la vida moral y la vida práctica. - El conocimiento humano se genera a través de la intuición mediante la cual se forman las ideas.
	Fröbel (1782-1852)	<ul style="list-style-type: none"> - Planteos basados en la educación de la consciencia de sí mismo y de la autonomía. - Rechaza una educación autoritaria, prefiere una educación libre de coacción. - Realiza acciones educativas al aire libre y en base al juego. El juego en este contexto es un medio para el desarrollo y revela la naturaleza del espíritu. - Diseña una veintena de materiales didácticos para promover el juego y la expresión del niño. - Su objetivo fundamental es estimular y tratar al alumno como un ser que se hace consciente de sí mismo. Su acción pedagógica ayuda a proyectar caminos y proveer medios para poder llegar. Se ha relacionado su trabajo con el arte y con la introducción de la historia del arte en la escuela.
	Tolstói (1828-1910)	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje está basado en la libertad, se consigue a través de la experiencia y el autoaprendizaje, no está mediado por la obligación y tiene libertad de programa.

¹¹ Movimientos pedagógicos del siglo XX, que se desarrollan dentro de los movimientos de la Escuela Nueva.

- Pedagogía libertaria está basada en el respeto a sí mismo y a sus semejantes: conceptos como amor, respeto, tolerancia, igualdad y libertad eran enseñados por León Tolstói.
- El arte es la comunicación de la emoción del hombre.

Fuente: Elaboración propia a partir de la literatura (Rousseau, 1973; Pestalozzi, 1988; Fröbel, 1989; Eisner, 2005)

Estos autores enfatizan el inicio de una pedagogía con base humanista donde la importancia reside en la educación, la consciencia de la persona sobre sí misma y la educación de la libertad del ser. Aunque cada autor presenta aspectos específicos de su imaginario, se pueden ver que las ideas emergentes son similares, algunas de ellas comparten contemporaneidad histórica, aunque no geográfica.

Las ideas de la educación de la consciencia, de la autonomía y la libertad del ser, salvando las distancias socio históricas, han sido y son enormemente transformadoras porque conllevan a la idea de una educación plena de la persona. La educación en la autonomía y la incorporación del aprendizaje a través de la experiencia y de los sentidos son fundamentales para el desarrollo del ser.

Asimismo, en estas ideas expuestas por estos primeros precursores hay grandes indicios de la incorporación de la emoción humana como parte del legado educativo. Hoy en día “la ciencia ha reconocido que las emociones influyen incluso en procesos que considerábamos exclusivamente racionales” (Ruiz, 2019, p. 141) y se ha confirmado que las emociones participan en los procesos de aprendizaje y enseñanza. La educación emocional que hoy forma parte de centenares de debates contemporáneos ya estaba siendo incorporadas en la pedagogía de Pestalozzi, Fröbel, por ejemplo. En el curso de estos últimos años se ha hablado de la importancia de enseñar a los estudiantes a reconocer y a gestionar las emociones, porque esto tiene repercusión sobre su aprendizaje. Se sabe que la emoción tiene un papel clave de motivación para aprender, para favorecer la memoria o recordar lo aprendido y para tomar control de nuestra conciencia promoviendo conductas. “La educación emocional va más allá, pues persigue unos objetivos holísticos: dotar a los estudiantes de competencias socioemocionales que contribuyan a construir su bienestar personal y social” (Ruiz, 2019, p. 142).

La educación con base en las emociones incorpora la parte única del ser, pero así también incorpora una educación sensible con lo cultural y lo social. Las distintas culturas y los diferentes momentos socio históricos definen también sus emociones. Dentro de una misma sociedad las emociones cambian a lo largo de la historia (Shuman y Scherer, 2015)

y no hay consenso sobre qué emociones son básicas o universales y cuales son socialmente construidas (Ruiz, 2020).

En la actualidad, en estas últimas cuatro décadas, se ha marcado la importancia de la educación para contribuir al desarrollo global de una persona donde cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual e incluso espiritualidad, han de estar presentes para el desarrollo integral del ser (Delors, 1997).

La educación deberá proveer a la persona para estar en condiciones de desarrollar un pensamiento propio, autónomo y crítico que le ayude a determinar por sí mismo las decisiones que incumben a su propia vida.

4.1.2 Educación: Comienzos del XX

En la tabla 7 hemos tenido la intención de evidenciar la continuidad con algunas de las ideas humanistas de desarrollo de la persona, incorporando además el pensamiento científicista donde la pedagogía, en combinación con las ciencias médicas, la psiquiatría, la psicología, etc. han sabido aportar las bases científicas para la incorporación de la observación de la experiencia, la organización y la didáctica; las que han ayudado a las personas en la experiencia de aprender.

Se han seleccionado una serie de personas que han aportado pensamiento y sentido a algunas experiencias transformadoras en los inicios del siglo XX; las que, en sintonía con las ideas de la Escuela Nueva¹², proponen una alternativa a la educación de corte más clásico.

Aunque la mayoría de las propuestas que se exhiben en la tabla se dirigen a la infancia, menos la propuesta de Ferrer i Guàrdia que se abre a hacia los ateneos populares y a la formación de adultos; el conjunto de ideas en general, nos sirven para tomar conocimiento sobre las nuevas pedagogías presentes en el campo educativo en este período.

Resulta importante destacar el carácter analítico y preciso de la didáctica que es matizada con la psicología y la filosofía vitalista, las que otorgan un nuevo lugar a la infancia y una nueva función a la institución escolar ante las nuevas necesidades de la

¹² La Escuela Nueva es un movimiento renovador que se desarrolla en Europa entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX a contracorriente de la educación tradicional, que conllevan una nueva definición de la educación con unos métodos y principios específicos (Narváez, 2006).

vida social. Así también, es importante señalar los fundamentos didácticos del método educativo de la experimentación, la expresión y la participación en contracorriente con la educación tradicional de corte pasiva e intelectual (Narváez, 2006).

Tabla 7- Educación para la vida: finales del XIX y comienzos del XX.

	Planteamientos relevantes
Ferrer i Guàrdia (1859-1909)	<ul style="list-style-type: none"> - Trabaja en lo que él denomina la Escuela Moderna, su pensamiento pedagógico es inspirador para el mundo. - La meta es la educación del porvenir a través del desarrollo de la libertad y de una educación para todos, sin diferencias y centrada en el entorno natural. - Su mirada pedagógica se encuentra en una educación racionalista que se fundamenta en que el alumno debe llegar a tener un pensamiento propio y un comportamiento responsable. - Busca el desarrollo de la libertad en la persona, basada en el autocontrol, asociada al respeto, a la responsabilidad y en la buena relación con otras personas. - En este programa la instrucción comprende el desarrollo del carácter del individuo, la voluntad y el equilibrio físico y moral; donde tiene una importancia destacada la salud, la higiene y el ejercicio físico. - Se busca la formación del niño en la solidaridad y la fraternidad. - Desarrolla las ideas de una escuela no autoritaria, libre e igualitaria; en el curso del tiempo sus ideas resultan promotoras de ateneos culturales y escuelas populares para los adultos y las clases obreras.
Decroly (1871-1932)	<ul style="list-style-type: none"> -Su propuesta pedagógica está basada en el respeto por el niño y en su personalidad y tiene el objetivo de prepararlo para la vida y para el futuro. Trabaja con lo que él denomina (infantes irregulares). -Las clases son talleres para el desarrollo del niño. Su observación de la realidad hace que incluya los intereses de los alumnos en sus métodos de enseñanza; investiga y observa a través de factores como la evolución intelectual, afectiva y motriz (era médico y psicopedagogo). -Dentro de su concepción de pedagogía el ambiente escolar cobra mucha importancia, así también el juego. Su postura es contraria a los conocimientos fijos y también contraria a la acumulación del conocimiento: La escuela debe permitir al niño expresarse y jugar. - Propone actividades para cada persona. En su planteamiento pedagógico incorpora la observación, la asociación y la expresión del estudiante.
Agazzi (1866-1951)	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajan por la educación de la infancia de nivel socioeconómico pobre. - Su pedagogía rechaza las actitudes pasivas o de obediencia y optan por estimular el desarrollo de la inteligencia y la autonomía del niño. - Trabajan el lenguaje por medio de la conversación o a través de la lectura o las imágenes. - Trabajan el conocimiento mediante el juego y ejercicios de discriminación intelectual (clasificaciones, emparejamientos, asociaciones, diferenciaciones, etc.) reutilizando materiales de desecho. - Llegan a generar una colección de objetos didácticos que denominan Museo de los pobres compuestos por objetos de la vida cotidiana. Estos objetos se clasifican en objetos didácticos para el juego y objetos especiales, sensoriales, para desarrollar la observación y el lenguaje. - Su trabajo consisten en la observación del niño y proveerles de un ambiente afectivo y lúdico cercano al ambiente familiar. - Se promueve que cada uno es responsable de sus actos. - El niño llega al razonamiento a través de hacer y experimentar; llega a una visión global del mundo que va ligado a la vida. Realizan una educación a través de los sentidos y mediante el contacto con la naturaleza. - Los niños asimismo enseñan a otros niños y comparten sus saberes.

<p>Montessori (1870-1952)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Así también se promueve el orden y la disposición de su espacio personal con cosas que el niño debe cuidar y mantener. Por ejemplo, se incorporan dentro del programa acciones de la vida cotidiana como lavarse las manos, vestirse, el valor de ordenar y cuidar su espacio vital. - Se promueve el valor y el respeto. - La educación del lenguaje se realiza mediante la música, el ritmo corporal y artístico. - Se promueve la curiosidad y la investigación de lo nuevo. <ul style="list-style-type: none"> - Su planteamiento principal es que el alumno es el protagonista de la educación. - Elabora una pedagogía científica que parte de la observación, la creación de materiales didáctico y mobiliario escolar. - Considera que las condiciones de vida tienen relación con el desarrollo y la evolución de las personas y por este motivo tiene en cuenta el entorno y la participación entre escuela y familia. - Su trabajo comienza con personas con discapacidad, estimulando el desarrollo, la promoción de la libertad, la independencia y la dignidad; su método llega a ser exitoso y es aplicado en entornos considerados sin problemas. - No utiliza premios ni castigos. Crea ambientes pedagógicos adaptados a la medida del niño y se incentiva la salud y la higiene como un requisito indispensable. - El desarrollo del lenguaje se da a través de la experimentación y el refinamiento. - Se busca estimular una mente absorbente que es capaz de dominar el entorno y de perfeccionar las experiencias y la comprensión de las cosas a través de la repetición y el refinamiento mediada por la percepción. - Se incentiva la autonomía y la autodisciplina con la idea de educar a aprender a pensar y a actuar sin depender de adultos.
--	---

Fuente: elaboración propia a partir de la literatura (Ferrer i Guàrdia, 1976; Decroly y Monchamp, 1983; Montessori, 2003; Jiménez, 2009, Foschi, 2014; Torredadella, 2016; Kramer, 2017).

Estos autores están marcados por las ideas de la Escuela Nueva. La condición del carácter individual y la libertad de las personas en este período es considerada como una necesidad humana y no como una condición de adaptación al medio social; esta libertad está relacionada al trabajo y a la actitud proactiva (no sumisa) de la participación de cada persona en su entorno. Asimismo, durante este período, la educación adopta las cuestiones de higiene, de salud y del aprendizaje de lo cotidiano, como parte de la educación para la vida.

Los principios generales de la Escuela Nueva según Narváez (2006) son:

1. Respeto a la personalidad del educando y el reconocimiento de su libertad.
2. Admisión de la comprensión de la acción educativa desde el punto de vista individual y social.
3. La comprensión del aprendizaje simbólico.
4. El reconocimiento de la variabilidad de las características de cada individuo, de acuerdo con la cultura familiar y la pertenencia a grupos de vecindario, de trabajo, de recreación y religiosa. (p. 635)

La importancia de la Escuela Nueva también la encontramos en autores como John Dewey (1859-1952) en su pedagogía humanista a través de la experiencia. Las ideas y las principales concepciones de este pedagogo americano las hemos descrito en otro capítulo de este marco teórico¹³; aunque también podrían ser parte del presente capítulo.

El desarrollo de la psicología de Piaget es también de interés en este período; ya que investiga las acciones y estructuras lógicas de los niños a través de los principios de asimilación y acomodación. Se trata de una serie de operaciones relacionadas con la percepción, la clasificación, la sustitución, la abstracción, el cálculo entre otras operaciones con lo que los niños comienzan a desarrollar el pensamiento (Piaget, 2018).

Otro investigador relevante de este período es Vygotsky (1896-1934), quien estudia el desarrollo a través del pensamiento y del lenguaje. Se refiere a las funciones psicológicas superiores que llevan a concretar las operaciones socio psicológicas producidas por las interrelaciones sociales y la mediación cultural, a través de la apropiación de la cultura; con las que se producen el dominio y la autorregulación de la persona (Vygotsky, 1979). El psicólogo Lev Vygotsky otorga importancia al medio sociocultural, a la educación y a los instrumentos de mediación para la autoformación y para el desarrollo de procesos psicológicos, los que van desde lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Para Vygotsky la educación implica el desarrollo potencial del sujeto, la expresión y el crecimiento de la cultura y los procesos psicológicos superiores se desarrollan a través de la enculturación de las prácticas sociales (Chaves, 2001).

Las funciones psicológicas superiores relacionadas con el pensamiento y la cultura se originan a raíz del contacto con otras personas. Las funciones psicológicas superiores son las encargadas de desarrollar el pensamiento, el análisis, la abstracción, la argumentación, la reflexión en los seres humanos. Este concepto es sumamente importante para nuestra investigación; porque, según señala el autor, la relación entre los seres humanos fomenta el aprendizaje y la cultura de las personas.

En el curso de las últimas publicaciones científicas sobre el aprendizaje y enseñanza se ha reconocido que la enseñanza es un hecho social por definición y que aprender por medio de la interacción social es inherente a nuestra especie (Ruiz, 2020). Así, en el libro *¿Cómo aprendemos?* Ruiz Martín (2020) afirma:

¹³ Capítulo de arte.

El aprendizaje social no solo ocurre por medio de un acto voluntario de enseñanza. Nuestro cerebro aprende continuamente a partir de nuestras experiencias y, por extensión, aprende de todas las interacciones que mantenemos con las personas que nos rodean. Así (...) nuestros alumnos no solo aprenden al interactuar con nosotros, sus profesores, sino también de la interacción con sus compañeros” (p. 197).

El aprendizaje que surge de las interacciones sociales tiene una vertiente cognitiva y otra emocional, quizás la vertiente emocional sea la que influya de manera más decisiva “los estudiantes perciben las relaciones con sus profesores, con sus compañeros y, en general, con el entorno social que los rodea, influye de manera decisiva en su estado emocional y, en especial, en su motivación” (Ruiz, 2020, p. 197).

Así también, la manera de gestionar los espacios y las relaciones con los estudiantes (no únicamente en lo referido a la didáctica del aprendizaje exclusivamente, sino fundamentalmente a la gestión emocional) genera un intercambio fundamental que le ayuda a su aprendizaje y a su desarrollo, esto puede modular los valores y cambiar de manera progresiva unas expectativas significativas de la persona (Ruiz, 2020); una manera de resumir este conjunto de ideas se da en esta frase: “las interacciones sociales pueden promover el aprendizaje significativo” (Ruiz, 2020, p.198).

Finalmente, en el curso de las últimas publicaciones, se dan una serie de importancia a la motivación y a la hora de establecer un buen acompañamiento en las acciones socioeducativas para ayudar a generar sentido a las sus prácticas/ejercicio que realizan los estudiantes (las que en la Escuela Nueva también tenían gran importancia): “la mejor manera de influir en la motivación de los estudiantes es incidir en el valor que le otorgan a la tarea de aprendizaje y trabajar su sentido de autoeficacia (sus expectativas de éxito)” (Ruiz, 2020, p. 200).

Para acabar otros de los puntos que se valorizan sobre el aprendizaje a la luz de las investigaciones científicas y que también estaban presentes en la Escuela Nueva son el modo de interacción social basadas en el diálogo y la participación. La importancia de la comunicación entre las personas por medio del diálogo o la discusión y la acción de participar de forma activa explorando, resolviendo dudas e inconsistencias y a expresar las ideas a sus compañeros (Ruiz, 2020).

4.1.3 Educación: Mediados del siglo XX hasta las pedagogías críticas

En el presente apartado hemos seleccionado algunas propuestas de autores, mentores o pensadores que a nuestro juicio son relevantes porque han ayudado a configurar las aportaciones, desde mediados del siglo XX en adelante de la pedagogía para la transformación educativa. Estos pensadores nos han ayudado a centrarnos en la estructura cognitiva, en la importancia de la significación de la experiencia y en la importancia de la incorporación de los conocimientos útiles para la transformación de las personas y de los entornos sociales y culturales.

Los autores seleccionados son, a nuestro entender, los que fundamentan la pedagogía transformadora y continúan justificando la producción de nuevo conocimiento que dan sentido a la acción socioeducativa. En la tabla 8 hemos descrito las ideas fundamentales de algunos de estos autores que consideramos relevantes, van desde las ideas psicológicas de Bruner hasta los últimos aportes de Meirieu y Giroux sobre la pedagogía y el papel de los educadores en los días actuales.

Tabla 8- Educación: Ideas relevantes de mediados del siglo XX hasta las pedagogías críticas.

Precusores	Planteamientos relevantes
Bruner (1915-1988)	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje es un proceso activo donde la estructura cognitiva previa es un factor esencial para el aprendizaje. - La asociación, la organización y la significación de la experiencia son fundamentales para el aprendizaje. - Para aprender se debe integrar, asimilar y profundizar una estructura personal. - El estudiante dispone de por sí mismo del contenido de su propio aprendizaje. - Para que se modifiquen las construcciones mentales, recomienda trabajar comenzando por ideas sencillas y cada vez desarrollar mayor profundidad. - El profesor proporciona un sistema de ayuda a los estudiantes que retira de manera gradual de acuerdo con su evolución. - Utiliza la representación de la realidad a través de diferentes modelos mentales donde también ocupan un lugar importante el modelo icónico y modelo el simbólico.
Malaguzzi (1920-1994)	<ul style="list-style-type: none"> - Busca el cambio a través de la educación y la cultura. - Fue un impulsor de la expresión de las emociones y sentimientos. - Utiliza el dibujo infantil como estrategia para el reconocimiento social y cultural. - Incorpora la participación de la familia en la vida escolar. - Estimula al niño a dotar de un nuevo significado a todo lo que le rodea a través de diversas estrategias como: el extrañamiento, el asombro y la seducción estética como formas de conocer. - El sentido estético está en la base de esta pedagogía y busca deliberadamente una estética del conocimiento. La importancia de la estética dentro de su planteamiento pedagógico no está solo en lo que se refiere al pensamiento individual, sino también intersubjetivo y la relación con el saber y la cultura. - Observa la forma de relación, participación, proceder y preferencia de los niños y a partir de ello trabaja en cada aprendizaje.

- Trabaja con una pedagogía de la relación que se basa en el sentimiento de seguridad, pertenencia y contribución, que produce el incremento del sentimiento social y el desarrollo de la autonomía.
 - Incorpora la concepción del atelierista en el aula, que supone la incorporación de una persona con una formación artística (Bellas Artes y teatro) que comparte el proyecto educativo con el resto del personal docente, es una pedagogía con base cultural.
 - Su pedagogía reconoce el papel fundador de la creatividad y el juego en el desarrollo cognitivo.
 - Se trabaja a partir de la certeza, la incertidumbre y lo nuevo, desde donde surgen preguntas a investigar que llevan al conocimiento.
- Se cuidan los ambientes, se cuida la decoración, los objetos, los lugares en donde se realizan las actividades.
- Resulta una educación como laboratorio de la expresión, de la belleza, de la creación; donde se puede aprender cosas nuevas experimentando con técnicas y recursos.

Freire
(1921-1997)

- La verdadera educación dentro de su concepción es: praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo.
- Para transformar y para salir de la opresión social postula modelos pedagógicos de ruptura, de cambio y de transformación social.
- La persona deberá ser comprendida en relación con su vínculo con el mundo, los propósitos de esta educación es la liberación de situaciones de opresión social; siendo la práctica de la libertad la dimensión humana de la educación.
- La alfabetización para el autor es más que las técnicas de leer y escribir, es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente, es una incorporación activa del hombre frente a su contexto, es una actitud de creación y recreación constante.
- Su postura lo lleva a formular la idea de que sólo con las bases populares se puede democratizar la cultura; esta democratización no es vulgarizarla y no se trata de una prescripción que ha de seguir el pueblo.
- Habla de manera crítica de la educación asistencial que denomina “educación bancaria” donde se recibe el saber como un depósito que no sirve para transformar la realidad.
- Se refiere a la importancia del acto cognoscente, del proceso educativo que se basa en el diálogo y que sirve para la liberación de las personas.
- El conocimiento que se produce a través de la reflexión, no queda en el plano de la abstracción, sino que sirve para el intercambio y del vínculo con el entorno.
- Promueve una educación “problematizadora” que promueva la liberación y la independencia de las personas para salir de la opresión y de la pasividad a través de la humanización.
- El educador en este contexto es también educado en el proceso.
- Finalmente, se preocupa por la democratización de la cultura a partir de los déficits cuantitativos y cualitativos de la educación; que contradicen el ímpetu de emancipación que está presente en su punto de origen.

Ilich
(1926-2002)

- Critica la educación de las economías modernas, donde no se fomenta ni el deber, ni la justicia porque se busca la instrucción y la certificación como medidas de control social.
- Habla de la importancia de las redes comunitarias para el desarrollo del autoaprendizaje.
- Se centra en las relaciones liberadoras colectivas a través del diálogo y las conversaciones de asociaciones libremente reunidas.

Giroux (1943)	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza aportes fundacionales de la pedagogía crítica, una pedagogía que se plantea en el cruce con lo social y lo cultural. - Es una pedagogía liberadora que se asienta en las bases del pensamiento de Freire, donde alfabetizar se acerca a la acción y la participación política y ciudadana de las personas. - En su pensamiento de base se encuentran: los temas de libertad, justicia social y relaciones sociales igualitarias. - La interacción del individuo y el mundo es esencial para que el conocimiento y el poder pueda ser emancipador a través de las acciones humanas propias del conocimiento y la cultura. - Desde la democracia radical desvela las relaciones de poder presentes en el orden social general que es perpetuado con la educación reproductiva. - La pedagogía radical es una forma de política cultural que recoge la voz importante del estudiante. Se refiere a la pedagogía de los límites, los modos alternativos de representación y donde los alumnos son autores de sus propias voces y construyen sus propias identidades. - Plantea que las prácticas docentes y culturales se asientan en el sentido común y son formas de producción simbólica del poder. - Su punto esencial es cómo se construye el conocimiento en el orden social, se legitima y se reproduce mediante la producción y la distribución. - La responsabilidad de los educadores no puede estar separada de las consecuencias del conocimiento que ellos producen. - Docentes, educadores y especialistas son agentes del cambio y pueden convertirse en intelectuales públicos que trabajen para unir la enseñanza a los principios sociales más amplios para no reproducir el acto de consumir. - Plantea la educación como crucial en el proyecto de democratización y la necesidad de volver a articular la igualdad y la justicia social como fundamental para la construcción de ciudadanos críticos.
Meirieu (1949)	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestiona la concepción de la educación como la fabricación de un ser humano nuevo, donde el educando tiene el control completo del destino educativo. Aboga por dar espacio al otro para hacerse a sí mismo, con la idea de educar como posibilidad y no con la idea de fabricación. - La pedagogía debe centrarse en el niño, el que es el actor principal de su propia educación; el niño debe descubrir y construir por sí mismo lo necesario para su desarrollo. - Los educadores deben movilizar lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él; se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres y los subverta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia no vuelva a imponer lo que perjudica al hombre. - La finalidad de la empresa educativa es acompañar a las personas para que entren en contacto con el mundo, sea introducido al conocimiento y no moldeado, fabricado. - La pedagogía ha de jugar en otro escenario no renunciando a los conocimientos sino dotándolos de valor simbólico que pueda permitir ser vistos como retos antropológicos y no solamente como herramientas escolares. - La capacidad de imaginar hace sentir el lugar del otro, interpretar con inteligencia la historia de esta persona y comprender las emociones, las esperanzas y los deseos que pueda tener. - Las artes representan un acceso privilegiado de la condición humana. El encuentro de la literatura y el arte son fundamentales para la construcción de las emociones democráticas porque permiten la imaginación narrativa. - Aprender a ver otro ser humano no se da por supuesto, se aprende y se construye. - El arte permite ver al mismo tiempo la identidad y la alteridad y reconocerse en el otro. - El arte (la literatura) permite que hechos incommensurables pasen a ser susceptibles de ser compartidos.
McLaren (1948)	<ul style="list-style-type: none"> - Es uno de los mentores de la pedagogía crítica, sus ideas han sido influenciadas por las ideas de Paulo Freire. - Según señala, lo que se enseña en la escuela de hoy es la aplicación del conocimiento técnico; las escuelas entrenan a los estudiantes para convertirse en consumidores, falta el conocimiento significativo, la habilidad para realizar elecciones morales y éticas, para interpretar y criticar. - Marca la falta del compromiso intelectual en la sociedad.

- Falta incorporar en el pensamiento educativo la noción de sustentabilidad, involucrarse con los problemas de las minorías sociales, buscar solidaridad con grupos no dominantes, grupos silenciados.
- Falta reunir los imaginarios colectivos de todos los que buscan libertad dentro de la necesidad y dignidad para sus comunidades.
- Afirma que se necesita diferentes perspectivas de justicia, derechos y cambio social.
- Falta desafiar concepciones acerca de la modernidad y examinar nuestra propia formación epistemológica.
- Necesitamos una revolución en nuestras estructuras del conocimiento y en nuestros roles políticos como educadores. Los maestros necesitan de los padres como aliados en contra de las administraciones represivas.
- Necesitamos una praxis subjetiva conectada con la filosofía de la liberación.

Fuente: Elaboración propia a partir de la literatura (Wood, Bruner y Ros, 1976; Bruner, 1988; Freire, 1990, 2007, 2009; Malaguzzi, 1996; Biniés, 1993; Giroux, 2002, 2003; Meirieu, 2007, 2018; Illich, 2011; McLaren, 2013; Cagliari, Castagnetti, Giudici, Rinaldi, Vecchi y Moss, 2017).

Así como los dos primeros autores de la tabla 8 (Bruner y Malaguzzi), son mentores de ideas sobre la significatividad y el conocimiento de la persona a través de la expresión y son autores conocidos en los contextos educativos formales y en el contexto de la infancia; creemos que sus ideas son esenciales para entender el conocimiento. Son autores que lo que aportan sobre el aprendizaje es general y va más allá de la edad de la persona que aprende.

Hemos tenido especial interés en incorporar la importancia de la significatividad del conocimiento humano, comenzando por la estructura cognitiva previa como factor esencial para aprender (Bruner, 1988). Estas ideas también las relacionamos con el proceso de aprendizaje significativo de Ausubel, donde se hace hincapié en la serie de conocimientos previos como medio de exploración para el anclaje de nuevos conocimientos (Ausubel, 1963).

Los autores que siguen en la tabla 8 que presentamos son autores marcados por los años sesenta. Los años sesenta y setenta del siglo pasado fueron años social y políticamente agitados; pero, en el campo de la educación se producen nuevos relatos donde las pedagogías críticas llegan a atribuir un especial protagonismo al sujeto como agente de transformación social (Carbonell, 2015).

Los autores en la línea de las pedagogías críticas son variados. Existe un consenso en señalar a Paulo Freire como unos de los autores más comprometidos con la escuela crítica y con la emancipación de los relatos de la opresión. Los escritos de Freire tienen transcendencia mundial, incorporan la necesidad de una educación con formación técnica y científica, pero con un componente marcado por la esperanza y las utopías del hombre.

Algunas ideas centrales de Freire son el proceso de concientización de las personas, donde adquieren consciencia de sí mismas y de la realidad que las envuelve, para determinar su acción en el mundo (Freire, 2007). Otros de sus aportes más conocidos se relatan en el libro “La pedagogía del oprimido” donde desvela la opresión y propone mecanismos emancipadores, a través de una pedagogía liberadora de las personas y mediante el ejercicio de los derechos de la democracia y la ciudadanía crítica (Freire, 2009).

El trabajo de Freire ha iluminado y recreado una gran cantidad de discursos y prácticas pedagógicas y algunos autores no dejan de encontrar en él un pensamiento abierto y polisémico que ha marcado tanto a la escuela como a otros escenarios educativos (Carbonell, 2015).

Por otra parte, Henry Giroux mentor de la pedagogía crítica en EE. UU., continuador de estas mismas ideas, plantea las escuelas como esferas democráticas que tienen la tarea de educar a las personas dotándolas de herramientas críticas para participación democrática en la vida pública (Giroux, 2003).

Según se señala, la clave de la transformación de la pedagogía crítica reside en la combinación equilibrada entre el lenguaje de la crítica y de la posibilidad, es decir mecanismos sociales para ejercitar la emancipación (Carbonell, 2015):

El lenguaje de la crítica —que analiza las diversas y complejas relaciones de poder, intereses, discursos, estructuras, tensiones y contradicciones que operan en el interior de la institución escolar, y que provocan situaciones de sufrimiento, opresión, injusticia y desigualdad— y el lenguaje de la posibilidad —que da confianza y abre ventanas a la mediación y a la acción humana para generar experiencias culturales alternativas y espacios encaminados a la transformación y a la emancipación social, pensando siempre en los colectivos más débiles y desfavorecidos (Carbonell, 2015, p. 74).

Otra de las cuestiones importantes es el papel transformador del educador como intelectual. El educador conforma una figura trascendente de este imaginario. Las pedagogías críticas desaprueban el rol docente como mero transmisor y ejecutor de las ideas y lo nivelan a un intelectual, a un investigador crítico o a como un profesional que, a través de su práctica reflexiva, es capaz de subvertir y proponer un cambio educativo transformador para humanizar las relaciones sociales y superar las injusticias dentro de

una democracia radical, donde se hace lo político más pedagógico (Giroux, 2003; Carbonell, 2015).

La pedagogía de Philippe Meirieu da a la educación un poder que va más allá de la fabricación y su práctica se basa en la ética humana de estar en el mundo, otorgando la centralidad al discurso de cada persona.

Finalmente, la pedagogía de McLaren interpela nuestras acciones pedagógicas ante la reflexión por las que debemos pasar como pedagogos críticos; parte de nuestra labor consiste en proponer espacios educativos transformadores para que las personas se involucren en el mundo, desarrollen sus habilidades, puedan dialogar con otras personas y propongan mejoras e intercambios comunitarios.

4.2 Educación social: entre la Pedagogía Social y la Acción sociocultural

La Educación Social nace para tratar la construcción pedagógica, cultural y social que, siguiendo la convención de los derechos humanos, brinde oportunidades educativas a toda la población “situando entre sus prioridades a quienes han de afrontar situaciones de vulnerabilidad, dependencia o riesgo social” (Ortega et al., 2013, p. 2). Así entendida, la educación social brinda acompañamiento para ayudar a transitar en la vida. Realiza este trabajo a través de la Pedagogía Social para que el ser humano sea un ciudadano capaz de alcanzar humanización personal y social (Ortega et al., 2013).

Entre las potencialidades de la educación social se encuentra:

- Dinamizar las condiciones educativas de la cultura, de las personas y de los pueblos.
- Promover una sociedad que eduque y una educación que socialice e integre.

(Ortega et al., 2013, p. 5)

En estos términos, la educación social, aunque profesión con pocas décadas de experiencia, se plantea como método y como fin; “persigue que las personas se interrelacionen y convivan en armonía. Así también, que las personas puedan participar en la vida social y cultural de forma digna; y, por último, que aspiren y luchen por conseguir una vida lo más satisfactoria y completa posible” (Úcar, 2001, p. 346).

Entre los orígenes de la profesión se encuentra lo que se denominaba la educación especializada, la educación de adultos, la educación en el ocio y el tiempo libre y la animación sociocultural; la aparición de la profesión tiene sus causas en la desbastada Europa de la posguerra que debe atravesar problemas de miseria, crisis de valores y aumento de la delincuencia y que necesita un marco de tratamiento profesional específico (Ortega et al., 2013).

La base conceptual de la definición de la profesión de Educación Social se plantea desde un doble eje: por una parte, la Educación Social como respuesta profesional ante unos derechos de ciudadanía y por otra parte como una profesión de carácter pedagógico (ASEDES, 2007). Así también, sus ámbitos competenciales generan por una parte la sociabilidad del sujeto y por otra parte la promoción cultural y social; la que se entiende como la promoción de la adquisición de bienes culturales para ampliar las perspectivas laborales, de ocio u de participación de las personas en la vida social.

La mirada sobre la cultura en los contextos sociopedagógicos es un hecho sumamente importante; sin embargo, existen controversias en la praxis real ya que “el concepto de cultura imposibilita una distinción entre lo que es social y lo que es cultural” (Úcar, 2001, p. 338) y se percibe una subordinación de lo social a lo cultural. Úcar (2001) plantea que la política cultural toma como punto de partida la cultura artística generando así un distanciamiento con la praxis social “la política cultural debe adoptar una posición más amplia (...) debe integrarse en la vida política social y económica” (p. 339). En este enfoque se asume lo cultural desde el punto de vista antropológico, a lo cultural como lo artístico desde la educación estética.

La relación de la cultura con la educación social tiene un enfoque antropológico, se entiende como una praxis social. La participación social en los espacios culturales se considera que no es del todo suficiente y menos aún si se entiende la cultura como el contexto en donde “unas o más tipo de educación se hacen posibles” (Úcar, 2001, p. 350).

Las diversas culturas dan importancia a cosas diferentes, pero en realidad todos tenemos necesidad de las mismas capacidades: capacidad de leer, de escribir, de contar, no es solamente útil en una cultura sino en casi todas ellas” (Úcar, 2001, p. 360). El empoderamiento cultural se lee como un proceso de autodeterminación especialmente efectivo para la educación y la pedagogía social: “el empoderamiento (empowerment) es un proceso de autodeterminación cultural por el que las personas y los grupos se dotan de recursos para poder participar” (Úcar, 2001, p. 357).

La pedagogía social comunitaria, dentro del campo de la pedagogía social, se erige como una metodología más específica y como una práctica sociopedagógica que trabaja para la mejora cualitativa de la vida de las personas y las comunidades, haciendo mayor hincapié en las experiencias relacionales y comunitarias (Caride, 2005; Úcar y Llana, 2006 y Trilla, 1997).

Muchas de las acciones de la pedagogía social comunitaria “utiliza como base de su actuación la metodología de la Animación Sociocultural, la que promueve un modelo de Desarrollo Comunitario basado en los principios de participación, corresponsabilidad y construcción de ciudadanía” (Morata y Palasí, 2012, p. 69). La ASC¹⁴ es entendida como una praxis sociocultural que incide en la dimensión sociopolítica de la cultura y la educación en sus prácticas culturales, para promover procesos significativos de transformación social (Morata y Palasí, 2012). La figura de la animación sociocultural se enmarca de forma directa dentro de la profesión de educación social, aunque esta metodología puede ser aplicada por otros agentes culturales, profesionales de la salud y por otros agentes especializados. Ander Egg (1997) la define como:

Una forma de acción socio-pedagógica que, sin ser la única, se caracteriza básicamente por la búsqueda de intencionalidad de generar procesos de participación de la gente. A pesar de no tener un perfil de actuación totalmente definido, estos procesos están guiados por procesos operativos que buscan crear espacios para la comunicación interpersonal, al mismo tiempo que excluyen toda forma de manipulación. En los programas de animación sociocultural no se dan ordenes ni consignas, sino que se alienta a la organización autónoma de la gente. No se dirige, ni se manipula con un paternalismo sonriente, sino que se anima para que cada uno sea protagonista, en la forma, medida y ritmo que cada uno determina, ya sea como individuo, grupo o colectivo. (p. 97)

La animación sociocultural aparece en contextos institucionales no formales y exige un cierto grado de conocimiento sobre la parcela de la realidad social en la se interviene, emerge como una ruptura con ciertas prácticas escolares alrededor de los años '70 y “ha estado vinculada a movimientos o actividades de tiempo libre, la educación de adulto, el movimiento scout, y por supuesto relacionada con la educación permanente, la pedagogía social, la pedagogía del ocio y los de educación no formal e informal” (Trilla i Bernet, 1988, p. 34).

¹⁴ ASC – Animación Socio Cultural.

La definición de la ASC según su aplicabilidad se acercaría a: “una metodología y estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades, así como para la construcción de un modelo de desarrollo comunitario basado en los principios de participación, corresponsabilidad y construcción de ciudadanía” (Morata y Palasí, 2012, p. 85).

En la ASC se encuentra terminología divergente, redundante y complementaria en la que se debería buscar sistematizaciones clarificadoras (Trilla i Benet, 1988); por este motivo nos centramos en la anteriormente citada por Morata y Palasí (2012) y por los procesos de participación autónoma de la gente en la que se alienta para que cada persona sea protagonista (Ander Egg, 1997).

Finalmente, desde nuestro punto de vista, la educación social, la pedagogía social comunitaria y la animación sociocultural tienen su punto de encuentro especial en la cultura. La cultura en la praxis social es la herramienta que permite vincular a las personas con las comunidades, en el momento histórico y como agentes de su propio destino.

En el trabajo de Escarbajal y Martínez (2012) se habla de la animación sociocultural como un poderoso instrumento socioeducativo dando importancia a los museos como agentes de inclusión social y desarrollo de la comunidad, mas allá de su tradicional papel como reproductores del orden cultural existente. Desde este punto de vista, las políticas culturales a través de los museos deberían ser columnas vertebrales de las nuevas sociedades democráticas facilitando la inclusión a la ciudadanía:

Consideramos que la Animación Sociocultural puede facilitar el camino de apertura desde los museos a sus comunidades, de aprender a vivir nuestra cultura de un modo dinámico, activo, integrador y propio, porque es un instrumento educativo que se imbrica en un movimiento social de resistencia a la economía de mercado, frente a la pasividad y la indiferencia, contra la exclusión, la segregación (Escarbajal et al., 2012, p. 445).

Los dispositivos educativos de la cultura donde transcurre el arte deberían contar con un giro educativo (MACBA, 2010) ya que son dispositivos con escaso discursos pedagógicos. En el acuerdo de la reforma de la Educación Europea de Bolonia de 1999 se generó el debate con nuevas preguntas sobre el papel de la cultura en las instituciones: ” Cuando decimos que nuestras instituciones pueden ser mucho más de lo que son (...)

lo que queremos es que su alcance sea mayor, que proporcionen lugares para hacer mucho más de lo que jamás se creyeron capaces de hacer” (Rogoff, 2011, p. 256).

Desde nuestro punto de vista las instituciones culturales necesitan de un enfoque socioeducativo de mayor alcance y autores tan relevantes como Freire, Giroux, McLaren y Meirieu¹⁵ deberían incluirse discursivamente para la transformación educativa de las personas y la sociedad en el medio cultural.

4.3 Educación artística: Educación en el arte y educación por el arte

El enfoque del arte y su resultado mediado por el proceso educativo surge de manera especialmente transformadora en el siglo pasado y es coincidente (en su formulación) con los períodos de la humanidad marcados por las guerras mundiales. El papel del arte y la cultura de ese momento dan respuestas a los problemas derivados de situaciones humanas diversas marcadas por el dolor y la crisis (humanitarias y sociales). Pero, a lo largo de la historia han transcurrido diferentes ideas sobre el arte; con respecto al contenido del arte (lo que se debe enseñar), con respecto a las estrategias metodológicas del arte (la manera en que se debe enseñar) y con respecto a la formación necesaria por tal de realizarlo.

En la actualidad, la educación artística es variada. La forma en que se enseñan las artes visuales ha venido condicionada por las creencias y los valores de su enseñanza en el pasado y por las influencias de las políticas educativas (Efland, 2002).

Las maneras de educar han estado siempre relacionadas con la forma en que el arte ha sido entendido, socializado e incorporado a la educación. La forma en que se ha desarrollado la educación artística en contextos formales ha influenciado también la manera en que se ha entendido el arte en contextos no formales; incluso, esta idea persiste en la formación profesional.

A pesar de la enorme cantidad de veces que se menciona la importancia del arte en el campo educativo, resulta un campo que se debe potenciar en su saber (Juanola, 2005). En el caso de los aportes a través de la experiencia de Dewey (1859-1952), uno de los autores relevantes en la incorporación del arte a la educación, subraya la importancia del arte a

¹⁵ Anteriormente citados en la tabla respectiva.

través de la experiencia y de los valores instrumentales para fomentar el aprendizaje variado.

Se suele relacionar a las artes al concepto de manualidad y a la expresión libre. En el primer caso, el concepto de manualidad está desvinculado al proceso de conocimiento y a la promoción del pensamiento intelectual. María Acaso (2014) en su libro: “La educación artística no son manualidades” hace una crítica reflexiva sobre este hecho y desvela las relaciones ocultas que guardan algunas prácticas educativas, proponiendo un cambio centrado en “el lenguaje visual como principal recurso del conocimiento” (Acaso, 2014, p. 112). La propuesta de Discipline Based Art Education (DBAE)¹⁶ que integra historia del arte, crítica, estética y producción artística surge en oposición a algunas prácticas de educación sensible y de libre expresión, promoviendo una educación como disciplina con un campo de estudio, con la que se busca formar a personas cultas, conocedoras del arte y capaces de reaccionar reflexivamente delante de las producciones estéticas (Juanola y Calbó, 2002; Eisner, 2005; Aguirre, 2015).

El desafío en la educación artística consiste en modular de un modo eficaz los valores de la cultura “los investigadores reconocen ahora que la naturaleza -e incluso la existencia- de un sistema educativo puede también marcar las trayectorias del desarrollo humano en el interior de una cultura” (Gardner, 1999, p. 23). En el caso de Arts PROPEL¹⁷, la educación aborda la enseñanza del arte organizándola desde tres perspectivas que sirven para el desarrollo del aprendizaje: 1) producción, 2) percepción, 3) reflexión. Cada una de estas perspectivas tienen la intención de formar una mirada fundamentada culturalmente desde el pensamiento visual.

Los enfoques del arte a nivel mundial que se han podido definir dentro de las ciencias humanas y dentro del ámbito de la disciplina, han sido gracias a algunas aportaciones fundamentales; una de las más destacada es la realizada por el profesor Eisner (1933-2014)¹⁸. Las investigaciones de la Universidad de Stanford que dieron lugar al proyecto Kattering¹⁹ han sido una de las primeras aportaciones que han servido para definir los ámbitos o dominios de la educación artística “esta definición de carácter epistemológico fue extraordinariamente importante, ya que estableció la Educación Artística como una

¹⁶ DBAE - Discipline Based Art Education.

¹⁷ Arts PROPEL (Harvard).

¹⁸ Eisner llega a presidir el INSEA (International Society for Education through Art).

¹⁹ *Stanford's Kattering Project (Elliot Eisner)*.

disciplina estructurada con unos objetivos, unos contenidos y una metodología coherentes, basadas en las diferentes Ciencias del Arte, la Estética y la Comunicación” (Juanola, 2005, p. X). Este modelo ofrece una visión interdisciplinar del hecho artístico con todos los campos del saber y se aleja de los enfoques que la relacionan exclusivamente con el dibujo o con las técnicas.

La educación a través del arte se señala fundamentalmente a partir de dos argumentos; por una parte, la justificación contextualista que se centra en el desarrollo, donde se ofrece herramientas para la autoexpresión, para la liberación de las emociones y para potenciar el bienestar y el desarrollo psicológico de la persona como vía distinta de otras áreas académicas. Por otra parte, la justificación esencialista que se refiere a las aportaciones del arte a la educación; a las contribuciones únicas que el arte puede aportar al contexto educativo con un conocimiento específico (Eisner, 2005).

La creación artística desde la justificación contextual es considerada como un medio para el desarrollo de las competencias humanas generales, sociales y cognitivas; la educación desde ese punto de vista potencia las habilidades como la imaginación, la creatividad, la participación que son fundamentales para aumentar la autonomía de la persona y su integración cultural a la sociedad. Así entendido, el arte promueve valores éticos que están en consonancia con una sociedad democrática, inclusiva y respetuosa (Iwai, 2002).

La justificación contextual del arte no implica que se puede prescindir del conocimiento y la formación en arte para enseñar arte. Desde nuestro punto de vista, hacer uso de un posicionamiento contextualista del arte no implica que cualquier persona puede abordar el proceso con el arte; creemos que el acompañar desde el conocimiento y la experiencia profesional, ayuda a acompañar con calidad y a poner a disposición de la persona las herramientas idóneas que le ayuden a generar un proceso educativo transformador. El pensamiento de Mesías (2019) señala este hecho como un tema pendiente en la educación, incluso en términos de que su ausencia, implica un auténtico fraude. Aboga por el derecho de los alumnos a tener una verdadera Educación Artística y del timo de la enseñanza artística en contexto educativo. Su posición exhibe el problema bastante habitual que la Educación artística puede ser asumida por cualquier docente, que no se necesita ninguna formación específica y que cualquier persona dispuesta puede trabajar con el arte, incluso ignorando el medio con el que trabaja. La formación profesional en el campo de la Educación Artística es vital para la emergencia cualitativa de nuevas sensibilidades

estético-reflexivas; creemos que ayudar a reflexionar sobre el valor de la enseñanza del arte, puede generar un cambio en el campo educativo.

Una educación Artística basada en el uso de metodologías de do it yourself : del todo vale, a través de materiales precarios, monótonos, por todos conocidos y recurrentes año tras año; a través de una desvinculación total con el arte, con procedimientos infantilizados, sin experimentación ni proceso y enseñado por un profesorado cuyo conocimiento, consideración y formación sobre el objeto de estudio es incompleta; supone una mínima lista del timo de la enseñanza artística en contextos educativos, sobre todo formales y, en menor medida, en museos y espacios creativos. Los alumnos tienen el derecho a recibir una verdadera Educación artística (Mesías, 2019, p. 26).

En el caso del sentido contextual, el arte nos aporta un conocimiento del mundo (Eisner, 2005; Hernández, 2002).

El arte no sólo funciona como vehículo de articulación de visiones sublimes; toma así mismo las visiones más propias al hombre, sus miedos, sus sueños, sus recuerdos, y los ofrece también en forma de metáforas visuales (...) El arte sirve al hombre no sólo por hacer accesible lo inefable y visionario, sino que funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad; el arte ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas (Eisner, 2005, p. 10).

La educación en este contexto es el proceso de crearnos a nosotros mismos y es eso lo que hacen las artes, entendidas como proceso y como producto de ese proceso (Eisner, 2005).

La UNESCO a través del informe de Iwai Kaori (2002) muestra los frutos de la investigación sobre el modo en que las artes contribuyen a la educación desde 5 formas de desarrollo humano que se presentan la siguiente tabla:

Tabla 9- Desarrollo humano que promueve el arte a través de la educación.

Desarrollo estético	La forma adecuada de la Educación Artística mejora el desarrollo estético. Una actividad artística adecuada no sólo favorece el desarrollo artístico, sino que mejora su apreciación de las artes.
Desarrollo socioemocional	Ofrece un conocimiento de sí mismos, mayor confianza y autonomía personal. Ayuda a atenuar posturas negativas y a desarrollar posturas positivas y motivación para el aprendizaje. Mejoran la integración y la interacción con otras personas.
Desarrollo sociocultural	Desarrolla una actitud más ecuánime y positiva hacia la sociedad, brinda capacidad para la comunicación. Mejora las actitudes interpersonales, el trabajo en equipo, la tolerancia y la aceptación de la diversidad.
Desarrollo cognoscitivo	Mejora el razonamiento espaciotemporal, las aptitudes para la expresión, el pensamiento creativo. La creatividad que ayuda al desarrollo de la inteligencia.
Progreso Educativo	Cuando las artes se relacionan adecuadamente con otras asignaturas, por ejemplo, mejora el rendimiento escolar.

Fuente: creación propia a partir de Informe de Iwai Kaori (2002).

La educación artística en contextos formales y no formales se recoge a través de diversos estudios donde la función de las artes²⁰ han ayudado a promover conocimientos y valores éticos y sociales ligados a la cultura (Iwai, 2002).

Las posiciones del arte como un conocimiento interior de la persona y en contacto con su experiencia del mundo exterior, no sólo son propios del medio educativo, son presentes también en el medio artístico, por ejemplo, W. Kandinsky (1991) afirma que todo artista trabaja solventando tres necesidades:

- Como creador expresa lo que le es propio a su personalidad.
- Como hijo de una época expresa lo que le es propio en esa.
- Como servidor del arte expresa lo que es propio del arte (lo artístico del hombre y que es completamente atemporal).

Según Barragán y Moreno (2004) existen diversas posiciones a la hora de justificar el valor del arte, se explicitan a través de diferentes modelos epistemológicos o posiciones

²⁰ Varios datos cuantitativos y cualitativos demuestran que la educación artística puede contribuir considerablemente a mejorar las capacidades de los niños y, más concretamente, a su desarrollo estético, socioemocional y sociocultural, así como sus aptitudes cognoscitivas y aprovechamiento educativo (Iwai, 2002, p. 14)

respecto de él. A nivel de intervención socioeducativas responden a modelos que dejan en evidencia el lugar que se le otorga al arte. En la tabla 10 se explicitan las ideas esenciales señaladas por Barragán y Moreno (2004):

Tabla 10- Posicionamientos acerca del arte.

Modelo academicista	Se centra en la enseñanza del dibujo y de la representación gráfica del mundo visible. Centrada en las técnicas y los procedimientos artísticos.
Modelo autoexpresionista	Promoción de la autoexpresión a través del arte. Se genera a partir de la segunda mitad del siglo XX. Se la relaciona con los movimientos de renovación pedagógica y al concepto de arte ligado a la expresión del individuo, la educación nueva, la acción social y el arte. Algunos autores referentes (Decroly, Dewey, Montessori, Lowenfeld y otros).
Desarrollo de la alfabetización social o del lenguaje visual	Orientada a los aspectos más comunicativos de la imagen. Se general en un momento de la expansión semiótica, planteamientos lingüísticos y la publicidad. Se mira el cómic, el diseño, la fotografía y el cine.
Educación artística como disciplina	DBAE (Discipline-based Art Education) Eisner y Gardner en línea con otros pensamientos promueven un movimiento centrado en una mejor planificación y secuenciación de los contenidos del área artística. Posición criticada por tener una visión moderna, individualista y elitista y se aboga por hablar de cultura visual.
Educación artística postmoderna y educación para la comprensión de la cultura visual	Se inscribe bajo el pensamiento postmoderno y desarrollada por Efland, Freedman y en contexto nacional por F. Hernández. Que centra en la producción de significado sociales y culturales y se basa en la cultura popular y la cultura visual en sentido amplio y va más allá de los objetos reconocidos como artísticos. Se abordan las problemáticas señaladas por los estudios culturales.

Fuente: Creación propia a partir de Barragán y Moreno (2004).

Cabe señalar que un modelo que ha tenido una fuerte influencia en el medio educativo y social es el movimiento del expresionismo abstracto, basado en la expresión del artista a través de la acción de pintar. Este movimiento artístico ha tenido una fuerte influencia en educación, ha promovido la subjetividad y el proceso inconsciente basado en el gesto espontáneo, incluso ha ayudado a abandonar la representación figurativa en el contexto educativo. El proceso de pintar libremente cobra mayor importancia, más que el

contenido en sí mismo, el que siempre se mostrará de manera compleja, simbólica y a partir de las expresiones emocionales subjetivas. Las teorías de Viktor Lowenfeld (1903-1960) en ese contexto son promotoras de una educación expresiva, libre, creativa y flexible. En uno de sus libros más relevantes: “El desarrollo de la capacidad creadora”, Viktor Lowenfeld describe la importancia de la creatividad en el desarrollo del pensamiento sensible y del proceso de desarrollo de la libertad personal en los niños. Más allá de entender la capacidad creadora como flexibilidad de pensamiento, la entiende como una contribución del individuo, como una actitud de concebir ideas nuevas, de ver nuevas relaciones entre las cosas o, la actitud de pensar de forma diferente a los demás; donde la tarea del maestro consiste en ayudar a procurar caminos socialmente aceptables donde los niños exploren su libertad y su capacidad de crear.

Otro referente que ha trabajado en la línea de la expresión artística ha sido Rudolf Arnheim, en su libro “Arte y percepción visual” (1954) postula las raíces de la expresión libre a través de la psicología Gestalt²¹, donde aboga por el sistema sensorial como uno de los principales recursos de la cognición; ya que los sentidos desempeñan un papel crucial en la vida cognitiva, que impone el compromiso de aprender a usarlos de manera inteligente en el campo de la educación. Otros de los puntos en los que trabaja es sobre la intuición de la expresión que la relaciona con la actividad intelectual que construye significados a lo largo del tiempo y suele tener una intuición diacrónica con el intelecto “para que la mente crezca, necesita contenido sobre el que reflexionar. Los sentidos, como parte de un todo cognitivo inseparable, aportan ese contenido” (Arnheim, 1993, p. 16). Estos modelos basados en las posturas de la expresión han tenido algunas críticas (Acaso, 2014), porque se basa en el aprendizaje sensible; algunos de sus detractores encuentran que esta forma de aprender basadas en el gesto y la espontaneidad, en sí misma no conllevan aprendizajes profundos si no es acompañada por el acto de reflexionar y tomar consciencia crítica de lo aprendido (Moreno, 2018).

Por otra parte, el modelo de la cultura visual, que tiene alguna disidencia con el modelo DBAE²², se acerca al mundo de la visualidad contemporánea a través de los artefactos culturales y a través de la cultura popular para analizar significados sociales y culturales.

²¹ Gestalt corriente de la psicología surgida en Alemania durante el siglo XX.

²² La cultura visual entiende que el modelo DBAE tiene una mirada de la moderna, centrada por ejemplo en la idea de autor y la destinataria de su educación es una persona culta.

Contribuye a la construcción crítica y al desarrollo de la identidad de las personas (Freedman, 2002; Hernández, 2002).

En el esquema 4 que se exhibe a continuación, presentamos el esquema del campo de la Educación Artística, que consideramos más relevantes desde los planteamientos que han ayudado a fundamentar la disciplina más allá del campo académico. En ella hemos incorporado el INSEA²³ adscripto a las políticas culturales de la UNESCO, que vincula la Educación Artística con el compromiso cultural mundial, los aportes del Project Zero – Arts Propel (Harvard, 1967) y DBAE (1980). Hemos recogido en cada casilla de texto las principales aportaciones que realizan en el campo de la Educación Artística.

Las prácticas educativas con el arte después del modelo academicista se exhiben a la derecha del esquema 4, donde hemos visualizado otras prácticas además de la autoexpresión. Estas prácticas se posicionan sobre las maneras epistemológicas de entender el arte y de extender estos mismos posicionamientos en las prácticas culturales. Tenemos consciencia de que en el interior de cada una de ellas podemos encontrar diferencias en cuanto a su formulación y su calidad y que entre ellas existen también experiencias de cruce.

La autoexpresión a través del arte (después del modelo academicista) es una de las prácticas más difundidas en el campo de la educación artística formal y no formal. En menor escala se ha incorporado el registro de la Cultura Visual para el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva a través de las imágenes (no únicamente de las obras de arte), de los artefactos culturales, de la industria cultura y de la cultura popular; y a partir de las primeras décadas del nuevo siglo se han incorporado las ideas de María Acaso (2014), quien ha removido el campo de la Educación Artística con la idea de reflexionar sobre las imágenes de manera crítica, lúdica y disruptiva reformulando el campo educativo a partir del arte y formular el arte a través de la educación.

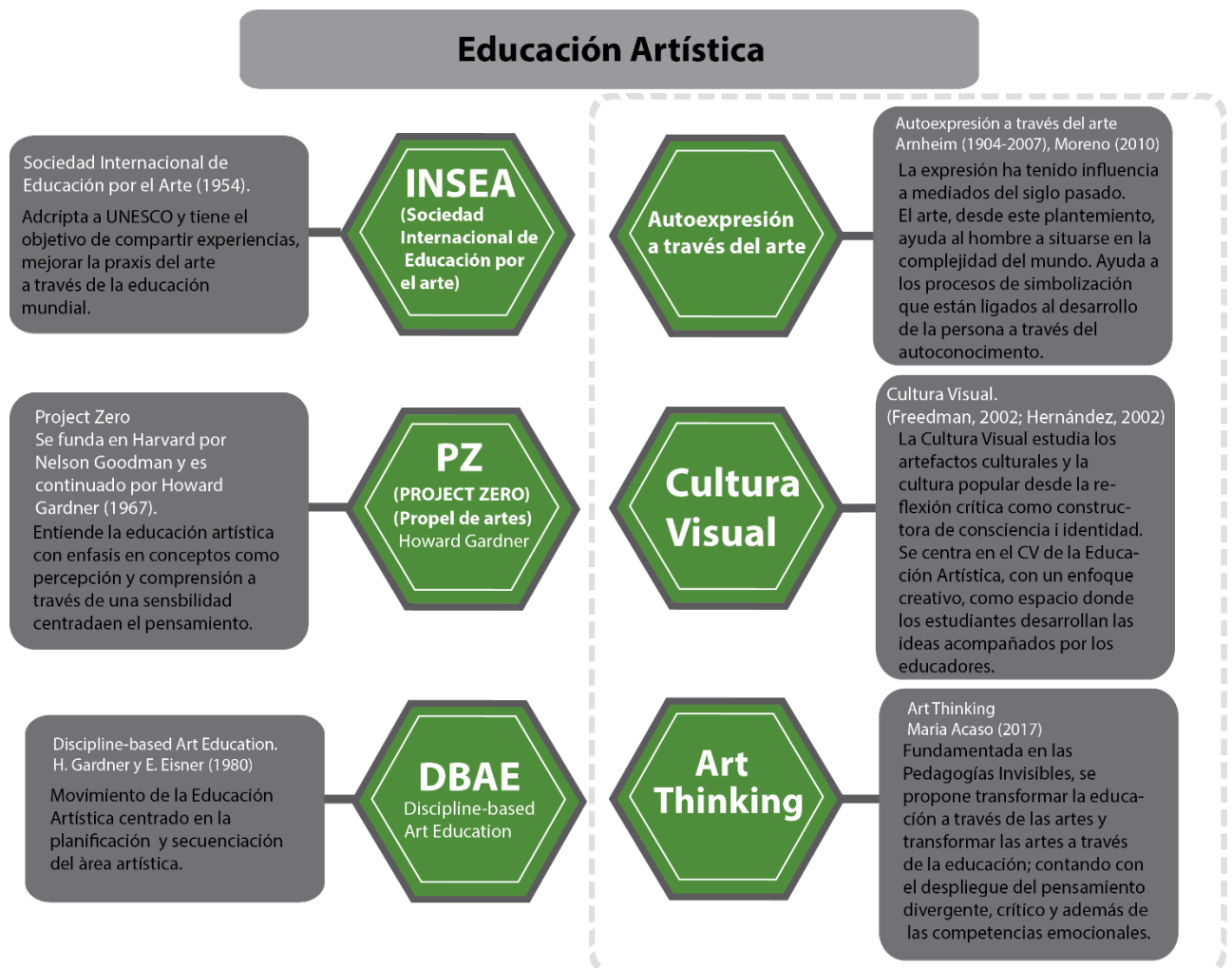
María Acaso (2017) plantea en el contexto nacional en su libro “Art Thinking” las contradicciones, las resistencias y también los lugares comunes que existen entre arte y educación. Propone el empoderamiento de la educación a través poner en valor el carácter intelectual de las prácticas educativas con el arte. El arte propone el uso de un pensamiento divergente (diferente al pensamiento lógico), un tipo de experiencia basada en el placer, una pedagogía pensada en clave de pensamiento cultural donde lo proyectual

²³ INSEA (International Society for Education through Art).

y lo cooperativo trascienden lo que ella denomina el simulacro pedagógico. Asimismo, aboga por un trabajo donde el valor de arte a través de la educación sea puesto en valor y sea pesando en el contexto de las practicas profesionales en el entorno social; entendiendo los proyectos artísticos también como proyectos sociales.

Dos mundos para parecen estar en conflicto (...) los estudiantes que entienden la educación como algo que se puede vincular con la producción artística son una minoría (...) ni siquiera aquellos a los que en realidad les gustaría estar en la Facultad de Educación o en la de Trabajo Social son capaces de conectar las artes visuales con esta posibilidad, la de entender los proyectos sociales como proyectos artísticos y los proyectos artísticos como proyectos sociales (...) muchos profesionales de la educación no toleran el arte contemporáneo, y por eso no lo introducen en sus prácticas.

(Acaso, 2017, p. 31)



Esquema 4 - Campo de la educación artística más allá del modelo academicista.

Fuente: Elaboración propia, a partir de autores (Arnheim, 1993; Gardner, 1999; Dobbs, 1992; Freedman, 2002; Hernández, 2002; Eisner, 2005, Moreno, 2010, Acaso, 2014, 2017).

Finalmente, en lo concerniente al rol de los educadores o de los profesores de arte, existen tres ámbitos en los que el educador tiene una responsabilidad especial, estos tres ámbitos son según Eisner (2005):

- **Desarrollar las capacidades visuales y creadoras:** Niños y adolescentes han de adquirir una habilidad de producir imágenes artísticas sirviéndose de diferentes medios. “Este objetivo es importante porque las imágenes visuales dan a la persona la capacidad de representar ideas, sentimientos e imágenes que no se pueden traducir en el lenguaje hablado o escrito. El lenguaje visual crea su propio contenido expresivo” (p. XV).
- **Desarrollo de la sensibilidad visual:** lo que hace posible la experiencia artística no es consecuencia automática del proceso. Aprender a ver las cualidades visuales y expresivas de los objetos visibles, tanto en el arte como en el mundo en general, exige prestarles atención, sirviéndose de métodos que sean significativos estéticamente. El profesor de arte tiene que desempeñar un papel fundamental al cultivar las actitudes estéticas que orientan al estudiante hacia el mundo (...) con los métodos que les capacitan para experimentar las propiedades estéticas o expresivas de los objetos y los acontecimientos del mundo (...) todos los estudiantes pueden disfrutar y estar informados de las cualidades estéticas del mundo en el que viven. El educador artístico tiene la misión única y especial de capacitar para que tengan esta experiencia (p. XV).
- **El contexto cultural e histórico en el que nacen todas las obras de arte.** El profesor de arte tiene la responsabilidad, no sólo de capacitar a los más jóvenes para que adquieran las aptitudes necesarias para crear por sí mismos obras expresivas e imaginativas (...) el educador artístico tiene también la responsabilidad de situar las obras de arte en su contexto histórico y cultural (...) que hace posible que las artes visuales sean una parte significativa de la vida del estudiante (p. XVI).

Imanol Aguirre (2015) asimismo, aporta algunas funciones que desvelan el perfil que debe seguir el educador artístico en el contexto de sus practicas:

- 1) Educador artístico como conspirador contra narrativas cerradas en las interpretaciones y usos de la cultura;
- 2) Educador artístico como instigador de redescrpciones;
- 3) Educador artístico que concibe el arte como contingente representación de realidades y no como manifestación superior del espíritu humano;
- 4) Educador artístico que concibe el arte y los productos de la cultura como condensados simbólicos de experiencia;
- 5) Educador artístico que entiende la comprensión como un hecho creativo y de crítica cultural;
- 6) Educador artístico urde proyectos identitarios a través del enredo con proyectos ajenos;
- 7) Educador artístico que impulsa la destreza en la identificación imaginativa de los otros, para incrementar la sensibilidad ante su humillación;
- 8) y finalmente, un educador que entiende que la educación artística es ante todo educación y que, si no se plantea en el contexto de una acción formativa global, no puede tener mayor alcance que la de formar individuos diestros en la creación o la interpretación de artefactos estéticos (Aguirre, 2015, p. 14).

La tarea del profesor/educador no sería la de enseñar a quien no sabe, sino coordinar y orientar el conocimiento “debe saber conectar las artes, canónicas o populares, con la experiencia vital, los deseos, anhelos y fantasías de sus alumnos; hacer emerger y problematizar las cuestiones que le interesan, sumergirse con ellos en el problema y poner su experiencia al servicio de una mejor orientación en sus indagaciones” (Aguirre, 2015, p. 14).

El arte se ha utilizado en el caso de la educación especial con frecuencia, ya que ayuda a generar placer y confianza para ampliar las experiencias creativas e incluso (como lenguaje) a compensar de las privaciones (Tilley, 1986). Es un proceso que ofrece una oportunidad para los estímulos del desarrollo cognitivo y motor “el arte es un acto lúdico de la imaginación creadora; una mancha hecha por el más joven de los niños, de haber sido hecha consciente y reflexivamente, es un acto creativo y merece llamarse arte” (Tilley, 1986, p. 15).

La educación artística es una de las disciplinas que más radicalmente se ha transformado en las últimas décadas (Aguirre, 2005) “tras una época de propuestas basadas en la total libertad de expresión creativa, los esfuerzos posteriores se orientaron hacia la ordenación disciplinar en la enseñanza de las artes” (p. 5). En la actualidad, cuando apenas se han desarrollado estos enfoques, las transformaciones sociales nos ponen en el contexto de una encrucijada “creo que nuestro reto es saber adoptar una postura flexible, acorde con las prácticas artísticas y las derivas culturales contemporáneas. Una mirada que no pierda de vista la contingencia de cada situación y de los sujetos que las protagonizan” (Aguirre, 2015, p.5).

Así también, nuestra mirada del arte, más allá del campo de la educación formal o no formal, ha de poner de manifiesto la capacidad del arte en el proceso educativo para combatir la exclusión social (Barbosa, 2002).

El movimiento del Arte para la Recuperación Social²⁴ viene demostrando la necesidad del arte para todos los seres humanos, por más inhumanas que hayan sido las condiciones que la vida les haya impuesto (...) En Brasil todas las organizaciones no gubernamentales que han tenido éxito en la acción con los excluidos, olvidados o carentes de privilegios de la sociedad trabajan con el arte e incluso enseñan en las escuelas formales lecciones de arte como el camino para recuperar lo que hay de humano en el ser humano (Barbosa, 2002, p. 56).

Finalmente, en la siguiente cita se explica la manera en que el arte tiene un compromiso y cumple una función esencial para la promoción de la cultura:

El arte provoca el deseo de aprender, de investigar; a través del arte el sujeto entra en sus relaciones con el inconsciente como en las relaciones con el otro y pone en juego la ficción y la narrativa de sí mismo y en esto reside el placer que brinda el arte. Finalmente, “sin una experiencia placentera del arte, por parte de los profesores o mediadores y alumnos, ninguna teoría de arte y educación será reestructuradora” (Barbosa, 2002, p. 56).

La Educación artística es fundamental para el desarrollo de las personas y la promoción de la cultura en la sociedad. La acción educativa transformadora lleva cientos de años realizándose en el medio socioeducativo, donde también el arte y las metodologías del arte han ayudado a las personas en su desarrollo y en la promoción de la participación

²⁴ Arte para la recuperación social se realiza en Brasil (Latinoamérica).

social por medio de la cultura. La práctica en el campo de la Educación Artística puede brindar nuevos caminos a las personas y abrir nuevas opciones sociales a través de la cultura hacia una vida más digna, más justa y humana.

5 Mediación artística

En el presente capítulo trabajaremos con el concepto de mediación artística.

Realizaremos una descripción del origen del término, definiremos sus usos y aplicaciones, con la intención de reflexionar sobre el surgimiento del nuevo concepto emergente en el campo de la intervención socioeducativa, para el trabajo con las artes o por medio de ellas, en el siglo XXI.

5.1 Definición: Los conceptos que conjugan la mediación artística

El concepto de mediación artística nace en el contexto de formación de la Facultad de Bellas Artes de la U.B. con el propósito de vincular a los estudiantes de la carrera con las problemáticas sociales (Moreno, 2010, 2016). El término previamente se desarrolla en la tesis doctoral *Aportaciones del arte-terapia a la Educación social en medio abierto* (Moreno, 2003), donde se pone en evidencia que las artes resultan un mediador muy útil y que se necesitan herramientas para desarrollar la labor educativa en el medio social, ya que un 50% de los talleres que se realizan en los centros abiertos en Cataluña están relacionados con las artes y los profesionales necesitan herramientas para enriquecer sus prácticas.

La mediación artística nace entre el cruce de la educación social, la educación artística y la arteterapia; aunque también con el arte, la experiencia y el trabajo social: “Es un territorio de prácticas artísticas y educativas donde la actividad artística actúa como mediador, constituyendo una herramienta profesional de intervención con grupos y comunidades de cara a una mejora en sus situaciones individuales, grupales y comunitarias” (Moreno, 2016, p. 17).

El arte y la educación están en el centro de la mediación artística para las aportaciones hacia el conocimiento de procesos creativos, el desarrollo humano, los derechos humanos, la promoción de la cultura, la transformación social y el desarrollo comunitario.

Los diferentes lenguajes (artes plásticas, fotografía, cine y vídeo, teatro, danza, música, circo, clown y escritura creativa) que componen la mediación artística tienen la versatilidad para ser usados como herramientas de transformación social y de inclusión

(Moreno, 2016). La expresión artística permite expresar lo que no se puede comunicar en forma literal por medio del lenguaje habitual de la palabra.

5.2 Mediación artística: Nacimiento de un paradigma y de una profesión

El concepto mismo de mediación en términos generales es dinámico y está en definición. Los paradigmas que existían para la sociabilidad y las formas de relacionarnos con el mundo han cambiado y esto ha obligado a pensar en nuevos métodos y estrategias para la mediación. Se plantean en estos términos:

La mediación, en sus distintos estadios (educación-prevención-tratamiento), puede constituir uno de los pilares fundamentales en los que se apoyen las políticas orientadas a estos fines (...). Así como la mediación nació como un método de resolución de conflictos, sus propósitos se fueron modificando y ampliando en la medida en que los mediadores indagaban en saberes teóricos provenientes de otras disciplinas y transitan la práctica. (Nató et. al., 2006, p. 19)

Los autores entienden el conflicto como inherente a la propia existencia humana y como un elemento dinamizador de la vida; la mediación representa el lugar de la transformación, para ser capaces de reconducir los conflictos de forma sana y ponen el núcleo originario en un espacio de creatividad personal, social y de realización de ciudadanía (Nató et al., 2006).

El concepto de mediación, desde la mediación artística, es un término emergente del campo profesional, que se define a través del desarrollo de sus prácticas y que exige ser incorporado como forma de intervención en el medio para la transformación social.

La mediación artística cumple con los preceptos que definen la mediación: voluntariedad, reconocimiento, confidencialidad e imparcialidad de los conflictos. Se acerca a la mediación transformadora (crear un contexto que permite el empoderamiento y la empatía, para clarificar y entender mejor los objetivos y las situaciones propias del otro) y se acerca al modelo de mediación circular o narrativo que propone la construcción de relatos teniendo en cuenta las relaciones y las emociones implicadas; ambos modelos de mediación tienen el objetivo del desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal de los participantes desde la empatía y el empoderamiento (Moreno, 2016). Así también se habla que la mediación tiene como características la neutralidad, la equidistancia y la equidad como distancia análoga entre el mediador con respecto a los

participantes (en sus perspectivas y aspiraciones) y el respeto por las historias de los implicados (Nató et al., 2006).

La definición de mediación artística, además de describir un nuevo campo de estudio y una nueva acción profesional, introduce nuevos elementos al concepto mismo de mediación. La palabra mediación presupone la existencia de un conflicto social entre al menos dos maneras de ver diferentes y presupone un recurso humano para resolver conflictos exteriores a las personas. Si tomamos la definición de mediación comunitaria:

Un recurso humano y un instrumento cívico mediante el cual los integrantes de una sociedad pueden tramitar sus diferencias y/o gestionar los conflictos que se les presentan en el ámbito privado y/o público, así como también participar de la construcción de la sociedad que integran (Nató et al., 2006, p. 27).

La mediación artística atiende el conflicto interno de la persona y propone acciones promotoras de liberación y de la transformación de sus vidas a partir del arte, ayuda además a reestablecer los lazos de las personas con el entorno cultural, social y comunitario. La mediación artística toma el arte como una herramienta mediadora entre la persona y el mundo, estableciendo un puente con lo social; esta metodología mejora el entorno personal de los participantes y crea un vínculo que permite a la persona pensarse y aprender e iniciar un camino interno de autoconocimiento, aceptación y transformación humana (Moreno, 2016, 2018). Además, la mediación artística puede ayudar a la persona o a las comunidades a comunicar sus conflictos internos por vía de la cultura; o, los conflictos que sufren o padecen el interior de sus vidas, a través de la cultura como una manera de ejercer su práctica cultural y su derecho social.

En este capítulo cabe recoger el concepto de paradigma señalado por Thomas Kuhn (2001) “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad” (p. 13). El autor señala que un paradigma no cambia, si continúa mostrándose válido para resolver los problemas. Podemos inferir a partir de estas ideas, que el concepto de mediación artística nace de una necesidad, que es recogida por el entorno académico y profesional para dar respuestas específicas a las dificultades encontradas con el arte y la cultura en el medio socioeducativo. Mientras que los modelos de educación artística o el de arteterapia, este último vinculado al entorno de la salud, han dado respuestas a las necesidades del trabajo con el arte y la cultura en el medio social, no fue necesario reformular o redefinir un nuevo campo para la intervención social con el arte. Los instrumentos que proporciona

un paradigma tienen validez hasta que son capaces de resolver los problemas que lo definen; el significado de las crisis es la indicación de que ha llegado la ocasión de diseñar nuevas herramientas (Kuhn, 2001), de reformular los principios y de proponer nuevas alternativas para cambiar los paradigmas que conllevan. El modelo de mediación artística proporciona nuevas herramientas y define enfoques específicos para el trabajo con el arte en el medio educativo y social.

La mediación artística es una profesión emergente que se erige como un campo del saber y como un campo profesional; aún no se sabe si en el futuro la mediación artística, será a instancia académica un medio para la certificación profesional. Pero, el campo crece y las prácticas de los profesionales del arte y de la educación que hacen uso de las metodologías de la mediación artística se expanden, así como resultan cada vez más alentadores los resultados de las intervenciones en el campo sociocultural. Así se recoge en las jornadas de mediación artística que se celebran en Barcelona cada año desde el 2014, organizadas por la Universidad de Barcelona, el Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes (CONCA) y algunas asociaciones profesionales como el circo o la danza, etc. En la V Jornada de mediación artística *Les arts en el context social*, celebrada el julio de 2018 en el Centre Cultural d'Arts Santa Mònica de Barcelona, organizada por el CONCA²⁵ se contó con un gran público que asistió para conocer los proyectos artísticos de las artes plásticas y comunitarias a través de la mediación artística realizados en Catalunya durante los últimos años.

En el 2018 nace la Asociación Profesional de Mediadores Artísticos (APMART) que tiene el objetivo de visibilizar la profesión, promocionarla y comenzar a regular las prácticas profesionales; desde ese momento los profesionales de las artes que trabajan en el medio educativo, cultural y social y que hacen uso de la metodología de la mediación artística y del arte como una herramienta para la inclusión, comienzan a gestionar y a pensar la profesión, a través de sus propias prácticas y a través de la asociación profesional.

Tabla 11- Rol del mediador artístico.

Items	Características
Intervención del mediador artístico	<ul style="list-style-type: none"> - Interviene con una actitud empática. - Debe evidenciar coherencia y despertar confianza.

²⁵ CONCA: Consell Nacional de la Cultura i de les Arts, Generalitat de Catalunya.

	<ul style="list-style-type: none"> - No etiqueta a la persona, evita la mirada estigmatizadora de la persona. - Proporcionará variedad de material, técnicas o procedimientos. - Podrá ser un participante más, en este caso se deberá relacionar de manera horizontal con el resto del grupo. - Ayuda a que la persona encuentre el significado de lo que produce y alienta a que lo comparta con el grupo y que otros lo comenten.
<p>El acompañamiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El mediador acompaña con una actitud de observación y colaboración con el proceso. - Su actitud de acompañamiento es de quien camina junto. - No interviene en las producciones que las personas desarrollan. - No dirige, ni corrige. - Cuando surgen dificultades el mediador no propondrá soluciones, sino que ayudará a pensar para que la persona encuentre la solución. - Provee de alternativas, señala caminos, promueve nuevas estrategias. - No emite juicios de valor o no comenta el resultado de las obras. - Mantiene una distancia profesional óptima con el distanciamiento afectivo conveniente. - El seguimiento de la persona se hace a través de la escucha tanto verbal como corporal. - El acompañamiento debe evidenciar el respeto y la aceptación de las vivencias que manifiestan las personas.
<p>El proceso</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El proceso se realiza por el principio de confidencialidad (lo que ocurre en el taller no sale del taller). - Se entiende el proceso como una negociación, en ningún caso el proceso es una imposición. - El taller es un lugar seguro. - Se promueve la confianza para que las personas se expresen. - Se trabajan con procesos y propuestas abiertas. - No se cuestiona ni se interroga sobre el cómo, el por qué. - Cada participante propone su proyecto de creación personal de manera libre. - Se permite la no actividad o la no colaboración, se considera que así la persona expresa, de la misma manera como si estuviera trabajando. Será un indicio para trabajar con la persona; pero no se fuerza a que la persona trabaje. - Al final del proceso, especialmente en la puesta en común el mediador debe facilitar la reflexión y la comunicación, especialmente para hacer visible cómo se ha enfrentado a la tarea, cómo se resolvieron las

	<p>dificultades, qué estrategias se siguieron, el contenido que se abordó, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se necesitan que haya continuidad en el tiempo y evitar las actividades puntuales o menos significativas.
--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de (Moreno, 2010, 2012, 2016 y 2018)

El papel del mediador es fundamental para que la persona se libere y pueda expresarse. En la tabla 11 se definen algunos ítems y características del rol de mediador. El mediador a través del trabajo y del diálogo ayuda en la toma de consciencia de la persona.

El dialogo es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación. El diálogo es por tanto el camino indispensable.

(Freire, 2007, p. 104)

Las estructuras de la mediación artística y del rol del mediador se basan en el método activo, dialogal crítico y de espíritu crítico (Freire, 2007); a través de lo que se consigue la transformación de las personas y de la toma de contacto de la consciencia crítica de su realidad.

5.3 La mediación artística: campo emergente para la producción cultural

La cultura y los productores culturales han ido variando el campo profesional a lo largo de la historia en lo que atañe a la cultura en sus instituciones y formaciones (Williams, 1994). Nos referiremos a las relaciones variables en las que los productores culturales han sido organizados o se han organizados a sí mismo en sus formaciones. Según Raymond Williams (1994):

La fuente universal de la producción cultural es la “expresión individual”, de modo que estudiar las relaciones sociales de la actividad cultural es describir las condiciones (...) su “libre ejercicio” (...) la aportación instructiva de los estudios empíricos y de las posiciones teóricas y cuasi-teóricas existentes (...) debe estar en condiciones de reelaborar y reconsiderar todo el material y los conceptos heredados, y presentar sus

propias contribuciones dentro de la interacción abierta entre la evidencia y la interpretación que es la verdadera condición de su adecuación (pp. 32-33).

La nueva metodología para el uso del arte en el contexto socioeducativo, nos referimos a la mediación artística, comienza a encontrar su lugar en el nuevo orden social o en el viejo orden culturalmente transformado y recuperado; ya que las necesidades de las intervenciones con el arte en el entorno social vislumbraban la necesidad de superar las contradicciones, organizar las prácticas, inscribirlas dentro de un nuevo paradigma académico y promover cambios beneficiosos para las personas, para el arte, la cultura, la educación y el entorno social y comunitario.

El concepto de cultura dentro del enfoque de la mediación artística no tiene que ver con la idea ilustrada de la acumulación de conocimientos, sino que tiene que ver con las prácticas que se realizan con las personas a través del arte en el medio socioeducativo. Se relaciona al uso antropológico y sociológico del término, el que también se entiende como participación ciudadana.

Las encuestas de participación cultural de Cataluña (Departament de cultura, 2013) muestran que el significado de la palabra cultura en Cataluña varía substancialmente, son más habituales las respuestas que asocian la cultura con el conocimiento y la ciencia (reflejadas en un 44%) o con la literatura (un 22%) y en cambio las artes como parte de la cultura se refleja sólo en un 18% de los encuestados (CONCA, 2018).

¿Por qué la palabra cultura se relaciona en menor medida con el arte? Es curioso como mínimo, que la palabra cultura en Cataluña se relacione primeramente con el conocimiento y con la ciencia y en un orden menor con las artes. La palabra cultura necesita ser pensada desde el arte y la educación con la promoción de más y mejores políticas culturales; se evidencia desde la percepción de las encuestas a la población, la necesidad de mezclarlas con las prácticas sociales reales y entenderlas desde la participación ciudadana real y la equidad.

Las practicas del arte deben ser repensadas desde la educación y ejercitadas no como la expresión erudita de unos pocos elegidos, sino como manifestación social de sus pueblos y sus grupos sociales, los que construyen y comparten identidad, prácticas y artefactos en un lugar común del territorio.

En la palabra cultura como cultivo activo de la mente (Williams, 1994) se puede distinguir una gama de significados:

1. Estado desarrollado de la mente.
2. Los procesos de este desarrollo, como lo es el caso de los intereses y las actividades culturales.
3. Los medios de estos procesos, como las artes y las obras intelectuales en la cultura.

(Williams, 1994, p. 11)

El significado más común es el último; pero coexisten el significado antropológico y el sociológico que se indica “como todo modo de vida” de un pueblo diferenciado o de algún otro grupo social (Williams, 1994).

El arte opera como forma de práctica cultural en la misma dimensión en que opera otros ámbitos de la misma cultura (Geertz, 1994) como puede ser la moralidad, la ciencia, el comercio, la tecnología, las diversiones e incluso en la forma en que se organizan su existencia práctica cotidiana. La cultura es en este sentido un sistema expresado en formas simbólicas por medio del cual la gente se comunica, se expresa, vive y se desarrolla.

La concepción que un pueblo tiene de la vida aparece en muchos otros ámbitos de su cultura, y no sólo en su arte (...) Toda reflexión sobre el arte que no sea simplemente técnica o bien una mera espiritualización de la técnica (...) pretende básicamente situar el arte en el contexto de esas otras expresiones de la iniciativa humana, y en el modelo de experiencia que éstas sostienen colectivamente.

(Geertz, 1994, p. 119)

De la misma manera “otorgar a los objetos de arte una significación cultural es siempre un problema local” (Geertz, 1994, p. 120). Los productos culturales derivados de las praxis sociales ocupan un lugar social que es proporcional a la importancia que se otorga a la cultura en el medio social.

El arte dentro del campo de la cultura debe ser difundido de manera tal que arribe al máximo de públicos posible y debe ser acompañado con políticas culturales de inclusión y equidad; como lo afirman Barbieri y Salazar (2019) entendiendo la equidad como igualdad de oportunidades y resultados “con el objetivo de reducir las desigualdades en la participación cultural” (Barbieri y Salazar, 2019, p.10).

Para que haya un uso eficaz del arte, se debe renunciar a la premisa semiótica de que el arte son signos o medios de comunicación que se han de descifrar y, por el contrario, se ha de seguir una concepción de que estos son modos de pensamientos que pertenecen a un idioma que debe ser interpretado (Geertz, 1994); a lo que se hace necesario:

Un nuevo diagnóstico, una ciencia que pueda determinar el significado de las cosas en razón de la vida que les rodea. Por supuesto, habremos de ejercitarnos en la significación, y no en la patología, y deberemos tratar con ideas, y no con síntomas (...) conectando (...) argumentos callejeros estaremos tal vez empezando a localizar las fuentes de su encanto en el contenido mismo de su entorno (Geertz, 1994, p. 146).

La mediación artística ofrece herramientas que empoderan a las personas mediante el arte y ofrece la oportunidad de que las prácticas culturales realizadas por las personas a través del arte, sean leídas como relatos culturales propios de una comunidad. Además, que los artefactos creados por las personas sean leídas como las respuestas simbólicas de sus propios procesos a través de la cultura.

5.4 La mediación artística: dos enfoques

Finalmente, existen dos formas de entender la mediación artística, la primera como un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte (Moreno, 2010, 2016) y la segunda como la intervención que se realiza en contextos museísticos relacionados con las obras expuestas y el público.

En el primer caso hacemos referencia a una forma de intervención que da respuesta a las necesidades de grupos en situación de exclusión social, para promover procesos de transformación, inclusión y para el desarrollo comunitario. El segundo se refiere a la labor que se desarrolla desde los museos y centros culturales para acercar el arte al público (Moreno, 2016, p. 17).

En el primer caso, el uso del concepto de mediación artística se da a través de proyectos artísticos y culturales con personas y grupos en situación de exclusión social con comunidades vulnerables y por la cultura de la paz; en el segundo caso, a través de acciones museísticas. Existen unos antecedentes del concepto de mediación artística en el contexto del museo promovidos en el 2012 por el gobierno de Chile, Consejo Nacional de la cultura y de las Artes del gobierno de Chile (Moreno, 2018).

Otro uso específico del concepto mediación (en los museos) en el contexto local de Barcelona, es el de mediación crítica. La mediación cultural crítica piensa el museo como un dispositivo de la educación ciudadana, donde son presentes las pedagogías colectivas y las políticas de colaboración. Esta mediación cultural es definida como como zona de contacto con la transculturalidad, utiliza la perspectiva deconstructiva/transformadora para mediar y se nutre de los estudios culturales, del giro etnográfico, de las pedagogías críticas y de los discursos feministas; que representan “las formas de mediación desde su giro social hacia la diversidad cultural y otras formas de trabajo comunitario bajo el paradigma de la inclusión social” (Montero y Alcaide, 2015, p. 35). Esta mediación crítica o cultural parte del paradigma de la museología crítica como forma de reflexionar sobre las instituciones museísticas como zonas de conflicto e intercambio (Padró, 2003) donde se construyen significados y no solamente como un lugar pasivo en donde se muestran las colecciones de arte.

La mediación artística según explica Ascensión Moreno (2018) parte de la definición de cultura de la UNESCO en la que se considera a las personas como creadoras de cultura y pone el acento en el acceso de la democracia cultural; la mediación artística hace que las personas salgan de su realidad cotidiana, construyan su cultura y se sientan partícipes desde su propio universo simbólico, haciendo uso del lenguaje del arte como una herramienta liberadora y transformadora del desarrollo humano y poniendo a la persona en el centro del proceso.

5.5 La mediación artística: Su base epistemológica

La base epistemológica de la mediación artística es interdisciplinar (Moreno, 2016), la componen la pedagogía, la psicología y la filosofía. Así también, una parte sumamente importante de la mediación artística la compone la educación artística, con énfasis en el

modelo expresionista (que promueve libertad de expresión en las personas y un espacio de creación) y en la Cultura Visual que ayuda a la construcción de la realidad a través de las imágenes y que utiliza la reflexión de las imágenes desde una perspectiva crítica. Aunque en menor medida, la mediación artística tiene que ver con los proyectos basados únicamente en la cultura visual, porque proponen un acercamiento intelectual del arte; así como tampoco en las intervenciones basadas exclusivamente en la producción de imágenes sin reservar espacio para la reflexión y a la puesta en común de los procesos. El resto de los modelos artísticos, que no ponen el acento en el sujeto ni en los procesos de creación o se basan en el aprendizaje de técnicas, de procedimientos, o centrados en determinados contenidos, no entran dentro de la base epistemológica de la mediación artística (Moreno, 2016). La mediación artística incorpora el lenguaje del arte desde la perspectiva contextualista; es decir que se interesa por el sujeto, el contexto y el desarrollo humano y no en el taller que se centra exclusivamente en la enseñanza del arte desde la técnica y el contenido.

La mediación artística toma de la pedagogía, las aportaciones de los movimientos de renovación pedagógica del siglo XX que centran el aprendizaje en el alumno y hace uso de los métodos de la pedagogía activa que desarrolla conceptos como la libertad, la enseñanza respetuosa, el desarrollo integral de la persona, el desarrollo de la capacidad creadora y las prácticas participativas (aprendizaje social y cooperación) que se desarrollan en todas las edades y no únicamente en la edad escolar. Asimismo, se alimenta de la pedagogía humanista y liberadora de Paulo Freire que es sensible con las circunstancias contextuales y dinámica de los fenómenos y fundamenta su práctica en la emancipación y transformación del sujeto para la mejora social.

La mediación artística toma de la filosofía el discurso teórico de algunos pensadores con interés por las artes (Cassirer, 1874-1945; Langer, 1942-1985 y Goodman, 1906-1998) y con postulados basados en la simbolización y las competencias simbólicas humanas (Moreno, 2016). Ernst Cassirer encuentra en el arte una forma simbólica que encierra significado inseparable de la forma. La psicóloga Susanne Langer habla de la necesidad humana de simbolizar, de inventar significados y de investir de sentido al mundo, donde el arte es un espacio de simbolización y la objetivación de un patrón experiencial. Nelson Goodman se interesa por la relación entre arte y conocimiento, en sus trabajos habla de que en el arte operan las funciones de simbolización, donde el sujeto puede revisar su representación del mundo y cambiar su realidad.

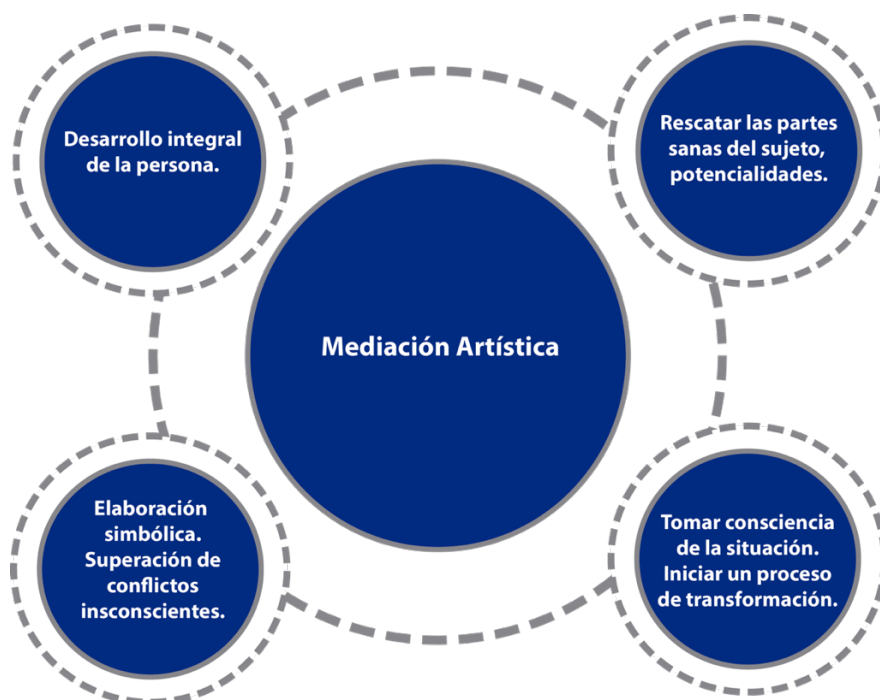
Las ideas filosóficas francesas también aportan una vía creativa en la mediación artística “el arte nunca es un fin, sólo es un instrumento para trazar líneas de vida” (Deleuze y Guattari, 2002, p. 191). O, puede aportar desde el concepto de rizoma, trazando un mapa de acontecimientos con formas de “individuaciones” diferentes alrededor de las cosas, las circunstancias y los sujetos, que se expande sin fin de manera horizontal (Deleuze y Guattari, 2002).

La mediación artística toma de la psicología los procesos de simbolización que permiten explicar la importancia de la creación artística en el desarrollo humano (Moreno, 2016). Resultan fundamentales los postulados del psicólogo como Jean Piaget (1896-1980), quien estudia el dibujo del niño como un proceso de simbolización de su evolución mental, donde las manifestaciones plásticas son un producto de la necesidad expresiva que contribuyen a su desarrollo intelectual y del lenguaje. El conjunto de ideas del psicólogo gestáltico Rudolf Arnheim (1904-2007) quien habla de la importancia del arte y de la percepción como la forma principal que tiene la mente para explorar, así como de la organización perceptiva como una vía para abordar los problemas organizativos de la vida. Las aportaciones de Winnicott (1896-1971) derivadas del objeto transicional que supone el desplazamiento y la elaboración simbólica que le permite al sujeto conocer el objeto fuera de sí y diferente a sí mismo, con lo que le ayuda a ensayar el camino entre él y el mundo. Además, de un gran número de aportaciones psicoanalíticas como Freud (1856-1939), Carl G. Jung²⁶ (1875-1961), Jacques Lacan (1901-1981) y algunas aportaciones psicoanalíticas más recientes que nos hablan de los relatos del sujeto, las biografías y la construcción de nuevos significados a partir de renombrar el pasado y la memoria, para otorgarles un nuevo sentido “aparecen nuevas formas de consciencia que desplazan ciertos saberes, que desencadenan nuevas reflexiones, que permiten nuevas perspectivas” (Moreno, 2016, p. 33).

El cúmulo de saberes descritos hasta ahora conforman la mediación artística y ayudan a definirla desde un saber específico. La mediación artística pone el acento en la idea de que el arte es una herramienta de inclusión social, que sirve para favorecer los procesos de transformación comunitaria a través del empoderamiento individual, el objetivo no es formar artistas, no interesa si la obra producida es de mayor o menor calidad técnica o estética “el taller pasa a ser una herramienta para la reinserción y la transformación social”

²⁶ Algunas de las ideas de Carl Jung han sido descritas en el capítulo arte.

(Moreno, 2010, p. 5) y la riqueza del taller de arte es transformador para personas que se encuentran en situación de especial de vulnerabilidad, en riesgo o exclusión social.



Esquema 5- La mediación artística aspectos relevantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de Moreno (2010).

Así, como se explica en el esquema 5, la mediación artística recupera algunos conceptos desde el arte, que han sido abordados en otras disciplinas; trabaja con la persona de una manera integral, siempre centrándose en las potencialidades o fortalezas que presentan; de una manera simbólica ayuda a transitar por los conflictos por los que pasan los sujetos para tomar consciencia de su situación y para ayudar a las personas a ser capaces de cambiar o mejorar y/o superar sus situaciones adversas a través del arte.

5.6 La mediación artística: el empoderamiento, la inclusión y la integración

El concepto de empoderamiento se relaciona con el objetivo explícito de incidir en las capacidades de las personas para producir un cambio positivo en sus respuestas delante

de las adversidades, mediante un trabajo conjunto que cuenta con los objetivos personales de cada participante en aportar sus propias respuestas (Rappaport, 1981; Maya, 2004).

El término inclusión es parte importante de la mediación artística porque el trabajo conjunto a partir del arte, la cultura y la educación en favor de la inclusión ayuda a trabajar la erradicación de la exclusión, las desigualdades y disminuir las brechas sociales y culturales, con los fines sociales de producir mayor equidad.

El trabajo por la inclusión comporta el movimiento en el que se incluye la integración. En el primero de los casos es un movimiento más amplio dentro de la educación inclusiva, en el segundo caso es la integración de personas con discapacidad u otras necesidades especiales. El movimiento de inclusión y el de integración tienen dos focos distintos, la preocupación de la integración ha estado en apoyar los procesos de integración de los sujetos con necesidades especiales y el de la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (Blanco, 2006).

La preocupación central de la inclusión es transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas y culturales para atender la diversidad como resultado de su origen social, cultural, de sus necesidades y características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones (Blanco, 2006).

La mediación artística cuenta con una metodología que promueve el empoderamiento, la inclusión y la integración de las personas a través del arte.

5.7 La mediación artística y el desarrollo de la resiliencia

La resiliencia como capacidad de la persona para superar y sobreponerse a las situaciones adversas es promovida en las personas mediante el arte. El arte resulta una herramienta muy útil en este contexto, porque permite al individuo la vía de la expresión; primeramente, para conectar consigo mismo y luego para poder expresar su dolor o su incomodidad y comunicarlo a través del arte (la metáfora, la poesía, etc.) al resto de su comunidad.

Una persona resiliente es quien ha podido superar sus adversidades y es capaz de vivir de manera saludable e integrada, pudiendo hablar de sus traumas sin mostrarse afectada (Moreno, 2016).

La mediación artística desarrolla resiliencia a través de las producciones artísticas como una manera simbólica de superar las dificultades, en los talleres no se hablan de los problemas, sino que se habla de las creaciones (Moreno, 2016, 2018). La resiliencia (Wolin y Wolin, 1993; Grotberg, 2013; Cyrulnik, 2009) es incorporada a la mediación artística como un motor de desarrollo de las capacidades humanas. Se realiza un recorrido resiliente promotor, a través del arte.

La resiliencia según Grotberg (2013)²⁷ se promueve a partir de abordarlas en la persona desde tres aspectos yo tengo, yo soy, yo puedo; en la promoción de cada uno de ellos, la persona hace que puede avanzar en su proceso resiliente. La expresión a través del arte hace que la persona pueda ensayar formas de resolver sus adversidades mediante el juego simbólico, la creación y la realización de una tarea específica “permite que el sujeto se desplace de una primera persona a la tercera” (Moreno, 2016); eso hace que la persona no hable de sí misma sino de su obra, se libere y hace que no se avergüence, ni sea estigmatizada (Cyrulnik, 2009) “el resto de personas que ven sus producciones y escuchan sus relatos, lo hacen desde la comprensión de que se trata de construcciones artísticas ficticias” (Moreno, 2016).

El trabajo por promover la resiliencia también contribuye a la mejora social. Lo que produce la creación es volver al trauma de manera simbólica para transformarlo desde el arte. Otro autor incorporado para la promoción de la resiliencia en la mediación artística es Wolin y Wolin (1993) a través de los siguientes factores promotores: la introspección, la independencia, la capacidad de relacionarse, la iniciativa, el humor, la creatividad y la espiritualidad.

Finalmente, otros factores importantes promotores de la resiliencia conseguidos a través del arte son la autonomía y la autodeterminación. Comprenden factores que se aprenden y se promueven en los procesos creativos a través del arte y la educación y que exigen compromiso, comprensión y consciencia en las decisiones, ya que son una forma de intervención en el mundo. La primera tiene que ver con las decisiones que llevan a las personas a moverse y elegir “como presencia consciente en el mundo, no puedo escapar

²⁷ Conceptos de resiliencia de Grotberg han sido abordados en el capítulo resiliencia.

a la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo” (Freire, 2006, p. 20). El segundo concepto se entiende como la facultad que tenemos para controlar nuestras propias vidas “somos seres condicionados, pero no determinados” (Freire, 2006, p. 20).

La mediación artística desarrolla procesos vinculados a la emancipación de las personas y comunidades y a la promoción de la resiliencia.

5.8 La mediación artística y el desarrollo cultural comunitario

El desarrollo cultural comunitario también se desarrolla desde la perspectiva de la mediación artística, en este caso no se centra en el sujeto individual, sino en la comunidad y en el territorio, con el objetivo de mejorar la cohesión social, la convivencia ciudadana, prevenir la violencia y promover el desarrollo social (Moreno, 2016).

El desarrollo cultural comunitario DCC²⁸ da importancia a la cultura como forma de desarrollo y este enfoque es integrado en la mediación artística para la transformación social, para el desarrollo individual, grupal y comunitario a través de acciones promotoras que también ayuden a la disminución de los mecanismos que provocan marginación y exclusión social de las personas.

El origen del DCC se produce después de la segunda Guerra Mundial, al firmarse la Declaración Universal de los Derechos Humanos²⁹ y a través de los preceptos de la UNESCO³⁰ para paliar la pobreza, las necesidades y crisis económicas y para promover el desarrollo humano en general; aunque, las prácticas culturales ligadas a las artes comunitarias y al desarrollo comunitario se asientan posteriormente, alrededor de los años '70, en países como Australia³¹, Francia³², Reino Unido³³ y EE. UU.³⁴. El término DCC engloba la colaboración diversa entre las comunidades y los artistas con un resultado en

²⁸ DCC – Desarrollo cultural comunitario, a partir de ahora en el texto con la sigla DCC.

²⁹ Declaración Universal de los Derechos Humanos, fue proclamado a través de Asamblea general de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948. Comprende un marco legal común para todos los pueblos y naciones, con los derechos humanos fundamentales que deben seguirse, protegerse y promoverse en el mundo.

³⁰ UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Organización de las Naciones Unidas por la educación, la ciencia y la cultura.

³¹ En Australia a través de la Comisión de las Artes Comunitarias, Australian Council for the Arts, 1973.

³² En Francia a través de acciones herederas del movimiento popular (Úcar, 2002).

³³ En Gran Bretaña después de la Segunda Guerra Mundial a través del Arts Council (1946).

³⁴ En EE. UU. a través de acciones entre 1930 y 1960-1970 de promoción de los derechos civiles y contra la pobreza y la guerra, un ejemplo es la Fundación Nacional de las Artes (1960).

proyectos artísticos asociados a la mejora directa y al desarrollo cultural de un territorio (O'Hara, 2002).

Las diferentes aportaciones teóricas pueden iluminar otros aspectos esenciales del uso del término, como el caso de Adams y Goldbard (2002) quienes hablan del DCC como medio para promover la participación activa en la vida cultural de un territorio, donde todas las culturas son partes sin una jerarquización de una sobre la otra, donde se produce la promoción de la diversidad a través de la cultura como riqueza de un territorio y donde la cultura realiza una unión profunda de las diferencias; asimismo, la expresión cultural como medio de emancipación (aunque no en sí misma), donde la cultura se ejerce como un elemento dinámico y cambiante y finalmente los artistas se constituyen como agentes de la transformación social.

El DCC es entendido por Holden (2008) como un modelo para vivir una democracia real, no como sinónimo de cultura de calidad degradada, sino como sinónimo de la democratización cultural de calidad, en la que todos los ciudadanos aspiren a tener las mismas capacidades y oportunidades para formar parte de la vida cultural; señalando especialmente el valor instrumental de las artes como generador de una comunidad creativa que legitima sus prácticas a través de la cultura.

La mediación artística en el contexto del DCC constituye una metodología vigente que se ofrece para el trabajo con las personas y para el desarrollo cultural de un territorio.

5.9 La metodología de la mediación artística

La mediación artística propone una metodología específica para el uso del arte en el contexto socioeducativo. Proporciona una mirada no estigmatizada de las personas incidiendo en sus aspectos positivos, habilidades y fortalezas. Los procesos con el arte ayudan a asimilar y a comprender de manera más profunda las percepciones y las emociones de los sujetos más allá de las explicaciones racionales (Moreno, 2018).

La metodología de la mediación artística se desarrolla mediante de la tríada de emoción, pensamiento acción; que comprenden los procesos de simbolización mediante el cuerpo. Asimismo, mediante la tríada desde el acontecer a través del juego, la representación y la palabra; que se dan en los procesos del taller (Moreno, 2016).

En los talleres el sujeto se emociona a la vez que piensa y actúa. En algunos momentos prevalece la actividad, en otros el pensamiento, en otros se entrega a la acción y a la producción sin pensar, llevado por su energía creadora. La creación genuina es el fruto del juego y se concreta en una representación, que puede ser corporal, plástica o desde cualquier lenguaje artístico (Moreno, 2016, p. 63).

En los talleres se realizan procesos mediados por el arte, desde cualquiera de las manifestaciones del lenguaje artístico, que tienen el objetivo del desarrollo integral de la persona. El conocimiento del otro (el compañero de sesión) y la creación de vínculos con el grupo se produce al compartir un espacio creativo común en el taller en el que todos están integrados desde su diversidad. En la mediación artística está presente la empatía y el diálogo, creándose lazos entre los participantes ya sean en los momentos de reflexión o después de los momentos de producción.

En el esquema 6 se muestran las características de los talleres, así como se evidencia las capacidades del arte como herramienta y como medio para el desarrollo de las capacidades humanas y la inclusión. Asimismo, el taller es un lugar de encuentro y los participantes asisten libremente y no están obligados a permanecer hasta que se termine la sesión, pueden marcharse cuando lo deseen y se acepta que no haya producción. Si durante la sesión se produce un conflicto en proceso creativo, con una situación vivida o con alguna persona del grupo, se dialoga, se buscan acuerdos para seguir adelante y esta experiencia forma parte del proceso de aprendizaje del taller.

Las producciones que se realizan en el taller no están dirigidas, se busca que los participantes se expresen con libertad a partir del desarrollo de su creatividad y desarrollen sus propios proyectos con autonomía; cuando esto sucede, se acompaña a la reflexión para que cobre mayor significado. Se busca el espacio de la palabra que ayuda a dar forma al acontecer a través del proceso y se busca la reflexión como forma de aprender con mayor consciencia sobre sí mismo, como una forma de aprendizaje para la vida.



Esquema 6- La mediación artística sus aportaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de Moreno (2016).

El taller se estructura en dos fases, así como se señala en el esquema 7, una primera fase de producción y la segunda de reflexión. En la primera fase el participante crea y en la segunda comparte con el grupo lo que desee del proceso; esta segunda parte es esencial para la toma de consciencia del trabajo y del estado del proceso de cada persona, asimismo para relacionar con significados que se puedan desprender del proceso creativo “en las producciones aparecen unos significados simbólicos que si no se dedica un tiempo a hablar sobre las obras, se pierde” (Moreno, 2010, p. 6). El proceso creativo mediado por la palabra ayuda a fortalecer el proceso y a cobrar sentido mediante el arte. La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre, son modelos de ruptura, de cambio y de transformación (Freire, 2007).



Esquema 7- La mediación artística fases para el trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Moreno (2016).

Las sesiones tienen un tiempo estimado óptimo para su realización de alrededor de dos horas; se debe dejar emerger el proceso creativo de la producción y debe existir tiempo para acabar con una reflexión sobre el proceso y la puesta en común con el grupo.

El educador/mediador artístico debe guiar en la exigencia de las producciones artísticas, del sentido del significado más allá que del acabado estético. No se busca producciones espontáneas de descarga motriz, sino que se busca un recorrido entre una idea y su desarrollo. Se busca que las producciones artísticas sean plasmaciones de un conjunto de ideas presentes en la persona o aparecidas en el proceso.

Se trabaja con diferentes materiales que se ponen a disposición para cada participante. Intentando que todos puedan sentirse cómodos con los diversos modos de representación, en ningún caso un material o una técnica debe ser limitante para la persona.

No existen temáticas prefijadas ni existen temas tabúes en los procesos, no se enjuician las obras o los procesos y se escucha y se acompaña cualquier malestar que pueda ser expresado por la persona, desde el acompañamiento seguro y respetuoso.

La metodología basada en el vínculo con el mediador y el desarrollo del proceso en un lugar seguro acompañado por el grupo, que hace que las personas desarrollen sus habilidades y aumenten la creencia en sus capacidades para transitar por los proyectos.

Las preguntas que el educador o mediador artístico debe incorporar para facilitar la comunicación y la reflexión son algunas de las siguientes:

¿Cómo se ha enfrentado cada uno a la tarea? ¿Cómo han actuado en el desarrollo de la actividad? ¿Qué contenido simbólico considera que está plasmando? ¿Con qué técnica se expresa y por qué? ¿Con qué dificultades se encontraron? ¿Qué estrategias se está utilizando para resolver los problemas? ¿Cómo se adaptan a las diferentes circunstancias y acontecimientos que suceden durante el transcurso del taller? ¿Cómo está la relación con los demás? ¿Qué rol desempeñan las actividades grupales? ¿Qué valores tienen? ¿Cómo actúan los valores individuales en la actividad grupal y qué relación puede haber entre lo que sucede en el taller y lo que ocurre fuera, en la vida?

(Moreno, 2010, pp. 8-9).

Estas preguntas ayudan a establecer la consciencia crítica del sujeto “La consciencia crítica es la representación de las cosas y los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales (...) es propio de la consciencia crítica su integración con la realidad” (Freire, 2007, pp. 101-102).

La consciencia crítica es diferente a la consciencia mágica o a la consciencia fanática, la consciencia mágica simplemente capta los hechos otorgándoles un poder superior y se somete con temor y docilidad, es propio de esta consciencia el fatalismo que lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos, bajo los cuales queda el hombre vencido; y para la consciencia fanática la patología de la ingenuidad lleva a lo irracional (Freire, 2007). Ayudar a generar consciencia crítica desde la mediación artística ayuda a las personas a alentarlas para producir cambios transformadores en sus vidas y en sus destinos.

Se trabaja con la parte sana del sujeto, desde sus potencialidades y no se busca hablar de los problemas de las personas, sino que el proceso se centra en el desarrollo del proceso creativo o del artefacto creado; pero si la persona comenta o expresa sus preocupaciones o los inconvenientes que vive se escucha con respeto, sin emitir juicios y con una escucha activa y afectuosa sin profundizar y sin emitir consejos.

La metodología de la mediación artística si bien establece una serie de pautas que sirven de protocolo para el trabajo con las personas, se define a través de su praxis y como metodología emergente, va incorporando progresivamente los beneficios que se hallan en las prácticas tras los estudios e investigaciones realizados en el campo específico.

5.10 El campo de la mediación artística. Los contextos de intervención

El contexto de intervención de la mediación artística es diverso, en términos generales la expresión artística supone un trabajo privilegiado para trabajar en favor de la inclusión y en la línea que plantea la OMS (Organización Mundial de la Salud) y la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas por la Educación, la Ciencia y la Cultura). El

escenario de las intervenciones en el medio social puede ofrecer la oportunidad a las personas a crecer y desarrollarse a través del arte y las opciones pueden ser múltiples.

Las políticas culturales de cada territorio tienen el deber de velar por el acceso, el derecho al arte y a la cultura es un derecho fundamental³⁵.

El listado de posibles intervenciones de la mediación artística en el medio socioeducativo es amplio (Moreno, 2016); aunque como el campo de la mediación artística es un campo emergente, es posible que dichos contextos de intervención sean mayores o se vayan expandiendo con el tiempo, incorporándose a colectivos en otros entornos o con otras problemáticas sociales. Hasta el momento los contextos de intervención son los siguientes:

- Infancia y jóvenes.
- Personas mayores.
- Violencia familiar.
- Personas que viven en la calle.
- Personas privadas de libertad
- Personas con problemas de adicciones.
- Personas con diversidad funcional.
- Trastorno mental.
- Problemas de interculturalidad.
- Pobreza y exclusión
- Conflictos bélicos.

En el caso de las intervenciones de la mediación artística en el contexto de la salud mental se siguen las recomendaciones de la OMS (Organización Mundial de la Salud) en lo referente a la inclusión, la no estigmatización y la no discriminación de las personas que padecen trastornos de salud mental, promoviendo la integración y el desarrollo de su autonomía “la expresión plástica supone un espacio privilegiado para trabajar en favor de la inclusión social (...) en el arte pueden volcar su visión del mundo sin riesgo a ser juzgados ni estigmatizados y participan de la vida comunitaria de su contexto,

³⁵ El acceso a la educación y disfrutar de las artes y la cultura, participar y beneficiarse del progreso científico forman parte de los derechos fundamentales de las personas. Declaración Universal de los Derechos humanos de 1948 y ratificada en España en 1976.

relacionándose con otras personas con y sin diagnóstico de trastorno mental, ya que los talleres pueden ser desarrollados de forma inclusiva” (Moreno, 2016, p. 119).

En el caso del contexto de pobreza y exclusión, la mediación artística interviene empoderando a las personas en situación de exclusión social y promoviendo espacios de transformación a través del arte; contribuyendo a la recuperación de la autoestima, la elaboración de la propia historia y a la proyección hacia el futuro.

La mediación artística como concepto emergente, tiene también un campo emergente en donde realizar sus prácticas; en el curso de las prácticas y a través del tiempo se van sumando gran cantidad de experiencias profesionales.

Parte empírica



6 Enfoque metodológico y diseño de la investigación

En este capítulo explicaremos los objetivos de la investigación y el diseño metodológico de la misma. Hablaremos del enfoque metodológico, de las técnicas utilizadas para la obtención y el tratamiento de la información; asimismo, del criterio cualitativo y de la validez científica.

Plantearemos cómo se han seleccionado el caso de estudio y los participantes de la investigación. Finalmente, explicaremos el enfoque ético y deontológico utilizado en este estudio.

6.1 Finalidad y objetivos de la investigación

La finalidad de la investigación surge a raíz de una pregunta fundamental: ¿Cómo puede ayudar el arte a la promoción de la resiliencia de las personas? Nuestro objetivo primordial es interpretar y comprender la importancia del uso del arte en los procesos de promoción de la resiliencia y las características significativas del arte en la reinserción social de las personas en situaciones de vulnerabilidad y de exclusión social, a partir del relato de sujetos que han pasado por dichas experiencias. Esta finalidad general se concreta en dos objetivos:

- Identificar, en los relatos de los sujetos que hablan de la relación entre arte y resiliencia, los aspectos significativos de dicha relación.
- Comprender las dimensiones relevantes del arte y la acción socioeducativa, que emergen de estos relatos, para transferir dichos conocimientos en los procesos de la reinserción social de los sujetos en los contextos de vulnerabilidad y exclusión a través de la mediación artística.

En el esquema siguiente (Esquema 8) se observa el planteamiento de la resiliencia que se realiza en el estudio en el contexto de la mediación artística y de la educación. En el esquema también se explicitan los objetivos de la investigación.



*Esquema 8- Finalidad y objetivos de la investigación.
 Fuente: Elaboración propia.*

La tesis que presentaremos es un estudio que pone en evidencia cómo las artes pueden ayudar a desarrollar resiliencia en las personas. Consideramos que estudiar, interpretar y comprender la relación entre arte y resiliencia que expertos, educadores y participantes perciben en los procesos socioeducativos puede llegar a ser un conocimiento transformador de la acción social.

Asimismo, entendemos que en el campo de la acción socioeducativa con prácticas artísticas y culturales se necesita reflexionar sobre las prácticas sociales transformadoras, porque que pueden llegar a ser de utilidad para la mejora social.

6.2 Enfoque metodológico

Nuestra investigación se inscribe dentro del paradigma de investigación cualitativa con un enfoque naturalista e interpretativo, a través de un estudio de caso.

El paradigma de investigación cualitativo nos proporcionará la coherencia y el marco idóneo para responder a la pregunta de investigación y a los objetivos del estudio.

Entendemos que los paradigmas no son temas menores en un proceso de investigación, ya que representan un sistema de creencias y una visión básica del mundo que “guía al investigador no sólo en sus elecciones metodológicas, sino también en sus fundamentos ontológicos y epistemológicos” (Guba y Lincoln, 1994, p. 105).

La investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2012, p. 49).

Algunos teóricos hablan de que estas investigaciones son de tipo hermenéutico, interpretativo o cualitativo, donde el paradigma interpretativo conlleva una metodología inminentemente cualitativa que no es externa al investigador (Bisquerra, 2004). La interacción humana se convierte en la fuente principal de los datos y estos se dan con el objetivo de comprender e interpretar lo que sucede dentro de la realidad estudiada.

Latorre, del Rincón y Arnal (1997) señalan que los investigadores de orientación interpretativa desarrollan conocimientos ideográficos³⁶ y aceptan que la realidad es dinámica, múltiple y holística, “enfatan la comprensión e interpretación de la realidad (...) desde los significados de las personas implicadas (...) y estudian sus creencias, intenciones, motivaciones” (Latorre et al., 1997, p. 42). Los mismos autores afirman de la investigación naturalista:

El hecho de realizarse en una situación natural permite la generalización de los resultados a situaciones afines; sin embargo, no permite el riguroso control propio de la investigación de laboratorio. Las investigaciones llevadas a cabo en el aula se consideran de este tipo (Latorre et al., 1997, p. 46).

³⁶ El conocimiento ideográfico trata de la comprensión de particularidades y realidades únicas.

Nuestra investigación asume que el estudio está orientado al descubrimiento y que tiene un fuerte componente inductivo, ya que está ligada a los métodos que ayudan a la emergencia de conocimientos contruidos a través de la interpretación y la comprensión.

La investigación orientada al descubrimiento es: “la investigación cuya orientación básica es generar conocimiento desde una perspectiva inductiva. Emplea principalmente métodos interpretativos (...) Su objetivo es interpretar, comprender los fenómenos. Utiliza técnicas y procedimientos de tipo cualitativo y enfatiza el contexto de descubrimiento” (Latorre et al., 1997, p. 47).

Durante el análisis y la comprensión de los datos en la investigación se seguirá un enfoque holístico, inductivo e ideográfico (Latorre et al, 1997) que se interesará por la comprensión global de las situaciones y personas.

Nos ha interesado emplear la idea del investigador como un artesano que compone o crea una pieza a partir de coser y unir el sentido, donde el investigador pueda ser visto como “un bricoleur que trabaja adaptando los retazos del mundo” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 49).

Respecto a las funciones concreta del investigador, dentro de nuestra investigación nos ha interesado entenderlo como un sujeto que mira, interpreta y construye la realidad:

El investigador recaba el material empírico relacionado con el problema, y luego produce análisis y escritura sobre ese material. Cada investigador habla desde una comunidad interpretativa peculiar, que le es propia, y que configura, a su manera, los componentes culturales y genéricos del acto de investigación (Denzin y Lincoln, 2012, p. 81).

En este sentido, la mirada sobre el problema de estudio y los temas de investigación no resultan ajenos a la experiencia y a los intereses de la investigadora. En el estudio, la investigadora accede a la investigación desde sus propias tradiciones y tiene una mirada del problema y del sujeto investigado que le es común desde la comunidad interpretativa que le es afín (Denzin y Lincoln, 2012).

Es decir, la investigadora, dentro de la investigación, se enmarca en una experiencia docente que entiende al arte y a la educación como una vía de conocimiento y de expresión para la transformación de las personas, los grupos humanos y las comunidades.

Asimismo, este estudio se sitúa dentro de un grupo de investigación de la facultad Pere Tarrés (GIAS) que entiende la importancia, la riqueza y el valor de los estudios sociales

en beneficio de las personas y las comunidades. La experiencia y la mirada de estos dos hechos fundamentales determinan un conjunto de temas, que en sí mismos generan una mirada posicionada y ética sobre las realidades, los sujetos y los fines de la investigación.

En nuestra investigación partimos de la idea de que la realidad objetiva es inasible, conocemos una cosa sólo mediante sus representaciones (Flick, 2002; 2012). Si retomamos el concepto de bricoleur (anteriormente citado), a medida que el bricoleur incorpora diferentes instrumentos, métodos y técnicas, emerge una construcción que es la representación de una realidad siempre interpelada e interpretada.

Además, entendemos que la diversidad de miradas, participantes, estrategias y técnicas delante de un enfoque de investigación ayuda a responder las preguntas de investigación: “la combinación de múltiples prácticas metodológicas, materiales empíricos, perspectivas (...) en un único estudio se entiende mejor, entonces, como una estrategia que potencia el rigor, la amplitud, la complejidad, la riqueza y la profundidad de una investigación dada” (Flick, 2002, p. 934).

A lo largo del proceso de investigación hemos seguido dos aspectos fundamentales de la idea del investigador:

1. El investigador persigue una ciencia social cívica, basada en una política de la esperanza (Denzin y Lincoln, 2012). Y realiza una acción que “moralmente se dirige a la comunidad” (McMurray, 1961, p. 119).
2. El investigador como bricoleur metodológico tiende a realizar un gran número de tareas diferentes (Denzin y Lincoln, 2015).

En la construcción del diseño investigación hemos tenido en cuenta algunas características teóricas que nos han ayudado al diseño de investigación (Latorre et al., 1997; Maykut y Morehouse, 1999):

1. El foco de la investigación tiene carácter exploratorio descriptivo.
2. El diseño es emergente, se elabora sobre la información recogida.
3. El muestreo es intencional, se apoya en criterios, no pretenden generalizar los resultados.
4. La recogida de datos tiene lugar en situaciones naturales, no controladas.
5. Se enfatiza el papel del investigador como instrumento principal de la investigación.

6. Los métodos de recogida de la información son cualitativos, es decir, de naturaleza interactiva.

7. El análisis de los datos es inductivo: categorías y patrones emergentes se construyen sobre la base de la información obtenida. El informe de la investigación sigue el modelo del estudio de casos.

Estudio de caso

En nuestra investigación se ha elegido el estudio de un caso por el interés de conocimiento que se puede desprender de él, “el estudio de caso se define por el interés en un caso individual, no por los métodos de investigación usados” (Stake, 2013, p. 155); “el estudio de caso es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo” (Simons, 2011, p.19)

Según lo señalado por Simons (2011): “la difusión a públicos ajenos al caso permite que otras personas aprendan de él y que lo aprendido informe sobre la toma de decisiones, la formulación de políticas y la práctica” (p. 22).

En nuestra investigación se observa, se analiza y se recogen muestras con la finalidad de comprender e interpretar lo que ocurre dentro del caso. Tal como señala Stake (2013) “el estudio de lo particular (...) para entender las grandes cuestiones” (p. 157).

Se trabajó con un estudio de caso intrínseco e instrumental.

- **Intrínseco:** tiene el objetivo de conseguir un mejor entendimiento de ese caso en particular; porque, por su carácter, tiene interés (Stake, 2013).
- **Instrumental:** tiene como finalidad el centramiento de estudio profundo de un caso, pero con el objetivo de ilustrar; porque ilustra un rasgo o un problema particular que puede ser de interés general y ayuda a brindar información sobre una cuestión o para trazar una generalización. En este sentido ayuda a progresar en el entendimiento de ese interés; “no hay una línea concreta que distinga el estudio de caso intrínseco del instrumental, sino una zona de propósitos combinados” (Stake, 2013, p. 161).

Se utiliza un enfoque contextualista para analizar los fenómenos humanos en situaciones en un contexto y se tiene en cuenta el entorno social y cultural de los participantes; ya que son fenómenos que conllevan la significación profunda de lo relatado. Entendemos los dilemas humanos y la naturaleza del caso como una característica situacional que revelan sucesos experienciales de las personas implicadas (Lincoln y Guba, 2000; Stake, 2013). En la tabla 12 mostramos el enfoque metodológico de la investigación a partir de preguntas fundamentales.

Tabla 12- Enfoque metodológico de la investigación.

¿Qué tipo de investigación utilizaremos?	Investigación cualitativa.
¿Qué enfoques aplicaremos?	Naturalista, interpretativo.
¿Cómo se entiende la realidad?	Dinámica, múltiple, holística.
¿Qué métodos utilizaremos?	Inductivo, interpretativo, constructivo.
¿Cómo concibe al investigador?	Es un artesano. Bricoleur.
¿Qué tipo de conocimiento se desprende de la investigación?	Conocimiento construido desde las personas.
Y dentro de la investigación ¿qué característica tiene el caso de estudio?	Es intrínseco e instrumental.

Fuente elaboración propia.

Enfoque metodológico de la teoría fundamentada

Para el análisis de los datos emergidos de la muestra se tiene en cuenta el proceso de la codificación, es decir: “proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría” (Strauss y Corbin, 2002, p.13).

Además, “uno de estos puntos fuertes de los métodos de la teoría fundamentada está dado por las herramientas que se brinda para analizar los procesos, los que se caracterizan por su gran potencial para estudiar las cuestiones de justicia social” (Charmaz, 2013, p. 271).

Esta metodología, que es parte de la teoría fundamentada, nos ha brindado herramientas para realizar el vaciado de las entrevistas y para construir el conocimiento empírico de la investigación.

La teoría fundamentada es un conjunto de procedimientos y de técnicas propias de la investigación cualitativa que nos ha ayudado a recolectar y analizar los datos emergidos del estudio realizado (Strauss y Corbin, 2002). Es una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surge de ellos guardan estrecha relación entre sí (Strauss y Corbin, 2002).

Enfoque metodológico del análisis de categorías y temas

En nuestra investigación se realiza un análisis sistemático y ordenado de las categorías en temas y en dimensiones, “la categorización tiene como finalidad condensar los datos brutos para proporcionar una representación simplificada de los mismos” (Pourtois y Desmet, 1992, p. 219). La construcción del tema es el “núcleo del sentido, que se desprende del texto cuando se han escogido las categorías en base a una teoría que permite la lectura de las informaciones. El análisis temático se efectúa la mayoría de las veces en el caso de estudios sobre las opiniones, creencias, valores, motivaciones” (Pourtois y Desmet, 1992, p. 219).

Se ha tenido en cuenta la realización de una ordenación de los datos y un análisis sistemático, seguida por una corroboración y confirmación constante.

Enfoque metodológico de la triangulación

Hemos tenido en cuenta el enfoque metodológico de la triangulación³⁷, se sigue un procedimiento riguroso y disciplinado en el análisis y triangulación de lo construido; ya que triangular las descripciones y las descripciones al lo largo del estudio “gana en credibilidad” (Stake, 2013, p. 155). La triangulación es una estrategia de confirmación y de construcción de las dimensiones: “la triangulación con frecuencia ha sido considerada un proceso de usar percepciones múltiples para aclarar el significado, verificando la repetibilidad de una observación o interpretación” (Stake, 2013, p. 176). Los estudios de

³⁷ En el desarrollo de cada fase 2 y 3, se hablará del proceso de triangulación que se ha seguido entre S1 y S2.

caso cualitativos requieren del análisis de complejidades (Lincoln y Guba, 2000); ya que la base de la investigación es de tipo cualitativo y se basa en el estudio de los fenómenos sociales y humanos. La triangulación es también una estrategia de resonancia de las interpretaciones profundas de los datos en cada momento (Charmaz, 2013).

Enfoque metodológico de la saturación

Con la finalidad de poder tratar la representación de una realidad compleja se ha tenido en cuenta la estrategia de saturación para asegurarnos de que:

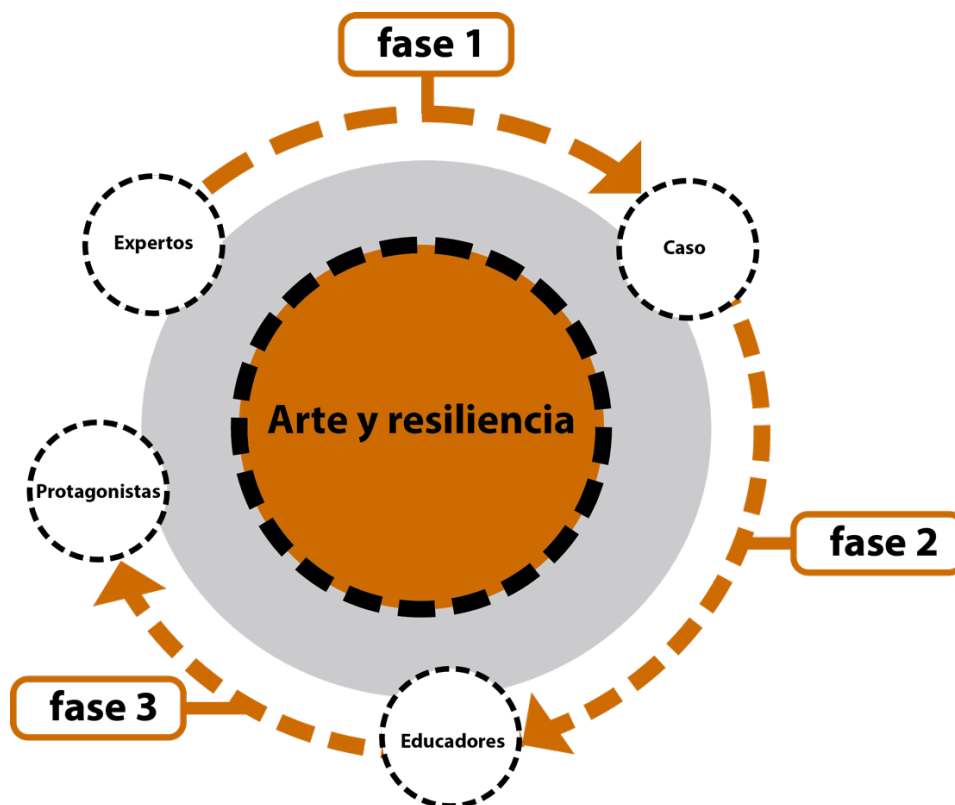
- No queden datos sin recoger y poder acabar cuando no existiera novedad o al constatar repeticiones en las muestras. “La saturación consiste más bien en alcanzar el punto en la investigación, cuando la recolección de datos parece ser contraproducente porque lo "nuevo" que se descubre no le añade mucho a la explicación” (Strauss y Corbin, 2002, p. 149).
- Haber alcanzado la saturación teórica en el análisis nos ayuda a aproximarnos a los resultados de una manera fiable como consecuencia de un proceso sistemático. La saturación teórica es un “punto en la construcción de la categoría en el cual ya no emergen propiedades, dimensiones, o relaciones nuevas durante el análisis” (Strauss y Corbin, 2002, p. 157).

6.3 Diseño

Este estudio comienza con los expertos a los que se entrevista para hablar de la relación entre arte y resiliencia en los contextos socioeducativos; estas entrevistas tienen la finalidad de llegar al caso de estudio. En esta misma fase se comienza a consultar la bibliografía primordial del marco teórico.

Una vez elegido el caso de estudio, se contacta con los educadores para hablar de la relación entre arte y resiliencia y fundamentalmente para contactar con personas que el arte les haya ayudado a promover procesos de resiliencia. Nuestro objetivo fue llegar a personas protagonistas que hubieran pasado o estuvieran pasando por procesos resiliencia a través del arte, así como lo muestra el Gráfico 1.

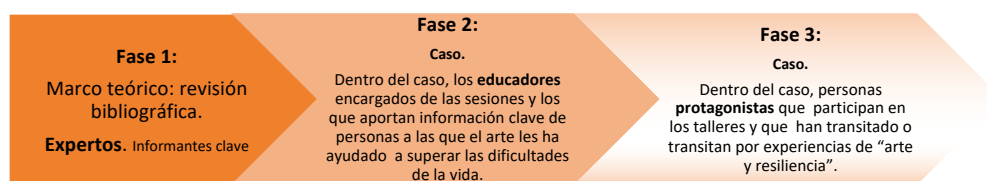
Nuestra motivación fue comprender la percepción que experimenta la persona en su experiencia con el arte, para identificar cómo el arte en el contexto socioeducativo le ha ayudado a generar procesos de resiliencia. Se trabajó con la interpretación y la comprensión de la consciencia de los cambios que se producen en las personas a partir de incorporar el arte.



*Gráfico 1 - Diseño de las fases de investigación.
Fuente elaboración propia.*

El relato por parte de los sujetos inmersos en estos procesos constituye, a nuestro entender, un aporte valioso de la dimensión del arte en los contextos socioeducativos. Consideramos que comprender el valor del arte y los recursos resilientes que despierta en los sujetos puede ser relevante para la aplicación en contextos de vulnerabilidad y exclusión social.

6.4 Fases



*Esquema 9 - Las fases con los participantes.
Fuente elaboración propia.*

Para llevar adelante esta investigación se han tenido en cuenta tres fases, como lo indica el Esquema 9:

- En una primera fase, a la vez que se construía el marco bibliográfico y se ordenaba la literatura que acompañaba esta investigación, se realizaba la búsqueda de expertos (informantes clave) que pudieran brindar unas informaciones relevantes sobre el tema y aportar sobre el caso de estudio.
- La segunda fase se inicia con la selección del caso de estudio, el cual debía reunir unas determinadas características³⁸; en esta misma fase, se realiza la toma de contacto con el caso y se inicia la observación de las sesiones de trabajo y las entrevistas con los educadores que son las personas formadoras de los talleres y que nos han hablado de los protagonistas, personas que el arte les ha ayudado para afrontar la vida y desarrollar resiliencia.
- Por último, en una tercera fase, se inician las entrevistas con los sujetos que participan en los talleres artísticos y que han transitado o transitan por experiencias entre arte y resiliencia.

Tabla 13 - Temporalización de cada fase.

Fases	Acciones relevantes	Inicio
Fase 1	Marco teórico.	Junio de 2015
	Expertos	Enero de 2016
Fase 2	Caso	Junio de 2018
	Educadores	Junio de 2018
Fase 3	Protagonistas	Curso académico (2018-2019). Septiembre 2018 a julio 2019.

Fuente elaboración propia.

³⁸ Más adelante se explicitan los criterios de selección y elección del caso de estudio y de los participantes.

La organización del estudio a través de fases nos permitió plantearnos una organización para abordar la investigación; cada fase comienza con un primer contacto con personas relevantes que nos pudieran brindar las informaciones básicas. El criterio de selección de las participantes de cada fase se detalla en los siguientes apartados; como criterio de contacto se ha llevado a cabo primeramente un contacto mediante correo electrónico y antes de la formalización de la participación en la investigación, en todos los casos se ha realizado un encuentro personal previo o una conversación telefónica. En el caso de que la persona se ajustara a los criterios de inclusión de esta investigación y la persona manifestara su voluntad de participar en la investigación, se ha realizado un encuentro formal y donde se ha explicado en profundidad los objetivos de la investigación y se ha firmado un consentimiento informado³⁹.

6.4.1 Expertos y criterios de selección de los expertos

La elección de personas expertas ha resultado una pieza clave de la investigación. En la investigación hemos tenido en cuenta lo formulado por Simons (2011) “entrevistar a personas que desempeñen un papel clave en el caso y en los sucesos que vayamos a observar, y de los que previsiblemente vamos a averiguar la mayor parte de lo relativo al tema en cuestión” (p. 60).

En esta investigación los sujetos expertos en el ámbito de la intervención social fueron también los informantes clave; profesionales que brindaron unas informaciones generales sobre el tema y aportaron informaciones relevantes para la selección del caso de estudio. A partir de este momento en nuestra investigación los expertos también se definirán a través de su nomenclatura correspondiente:

E (Expertos)

El criterio de selección para llegar a las personas expertas fue el siguiente

- Se buscaron profesionales con un amplio desarrollo en el campo de la acción social, pertenecientes a instituciones/entidades educativas, culturales y sociales relevantes de Cataluña, que tuvieran una experiencia reconocida en el campo de la intervención social y/o cultural y que proporcionaran una información general

³⁹ El en desarrollo se describen los procesos seguidos en cada fase con los participantes.

sobre el tema y sobre entidades (asociaciones, organizaciones, ONG's, instituciones, etc. de Cataluña) que trabajasen el arte y la resiliencia en sus intervenciones con las personas y que estuviesen dispuestos a colaborar en la investigación. Esta información proporcionada nos llevaría al caso de estudio.

6.4.2 Criterios para la selección del caso de estudio

La selección y elección del caso de estudio se realizó de la siguiente manera: a partir de las informaciones que han surgido de las entrevistas con los expertos se valoran los casos y se toma contacto con ellos. Para la selección del caso de estudio se aplicaron unos criterios de viabilidad.

Criterios de selección del caso de estudio:

- Entidad, asociación, organización, ONG, institución, etc. de Cataluña que utilicen el arte como parte de la acción socioeducativa y como forma de expresión.
- Que trabajen en el ámbito de la vulnerabilidad y la exclusión social con personas adultas.
- Que lleven al menos 3 años de existencia y que dispongan de una programación continuada.
- Que dispongan de educadores y participantes que lleven más de un año en el proyecto.
- Donde los educadores y protagonistas puedan narrar sus experiencias con el arte.
- Que se comprometan a colaborar en el estudio y la investigación.

6.4.3 El caso de estudio

Después de valorar los datos de las entrevistas con expertos y del primer contacto con las entidades, asociaciones, ONG, se escoge el caso de estudio. El caso de estudio se entendió como el instrumento que había de responder a las preguntas fundamentales de nuestra investigación; por lo que, tomar esta decisión, no fue un tema menor.

Se escoge estudiar la asociación Susoespai. Es una asociación que trabaja con el arte y la cultura y que atiende a personas adultas con problemáticas relacionadas con la salud mental que son derivadas de los centros de atención primaria (CAP) y de diversas Asociaciones de salud mental de Cataluña.

Susoespai es una asociación sin ánimos de lucro, con más de una década de vida en Barcelona.

Según ellos mismos definen: Susoespai constituye un centro de creación artística permanente que proporciona a los participantes la posibilidad de desarrollar sus capacidades creativas, de disfrutar del arte y de compartir vivencias artísticas.

El proyecto tiene entre sus objetivos fundamentales la inclusión de personas con problemas de salud mental en la vida cultural y social de la ciudad, para aumentar su socialización.

Las propuestas educativas giran en torno a las obras artísticas del Museu Nacional d'Art de Catalunya, la Fundació Miró y la Fundació Antoni Tàpies y también trabaja en colaboración otros museos y fundaciones culturales tanto públicas y privadas.

En la asociación Susoespai, los sujetos transitan entre las visitas a diferentes museos y exposiciones artísticas de la ciudad, en combinación con diferentes prácticas artísticas concretas en los talleres o en los museos. A finales de cada año se realiza una exposición cultural conjunta abierta a la comunidad (Centre Cultural Albareda, Barcelona, Poble Sec) donde se exponen los trabajos que los participantes han realizado a lo largo del curso. Algunas veces la asociación Susoespai también participa en otras exposiciones culturales a través de las obras que se generan en los talleres.

Las personas que vienen al Susoespai, tienen una asistencia asidua en el proyecto y constante durante el curso; participan alrededor de una veintena de personas cada año.

La asociación Susoespai existe gracias a los subsidios públicos y a los fondos privados (de fundaciones culturales), que la misma asociación se ocupa de gestionar y conseguir para su funcionamiento. La asociación Susoespai cuenta el apoyo de la Generalitat de Catalunya, l' Institut Català d'Assistència i Serveis Socials (ICASS), la Diputació de Barcelona (Área de las personas). Además, cuentan o han contado, con la colaboración de diversas fundaciones privadas como lo son la Fundació Suñol y la Fundació Glòria Soler y la Fundació Setba, entre otras.

Los educadores que participan en Susoespai son profesionales del sector artístico y cultural, con firme convicción en las ideas, quienes desarrollan su tarea voluntariamente y aportan su trabajo para el desarrollo del proyecto.⁴⁰

6.4.4 El criterio de selección de los participantes dentro del caso de estudio

- S2 (Educadores): Personas acompañantes de los procesos y formadores responsables de las sesiones que estuvieran dispuestas a participar de forma voluntaria en la investigación, que nos brindaran informaciones generales de los talleres y las sesiones y nos aportaran informaciones sobre los protagonistas.
- S1 (Protagonistas): Finalmente, los sujetos protagonistas, usuarios mayores de edad que lleven un tiempo considerable asistiendo a las sesiones y a los talleres artísticos y que hayan transitado o transiten por procesos de arte y resiliencia; que sean capaces de relatar su experiencia y que se encuentren dispuestas a participar de forma voluntaria en la investigación.

En los capítulos siguientes, se aportarán informaciones sobre la cantidad de personas que han participado en la investigación, además de informaciones más específicas de los educadores (S2) y de los protagonistas (S1)⁴¹.

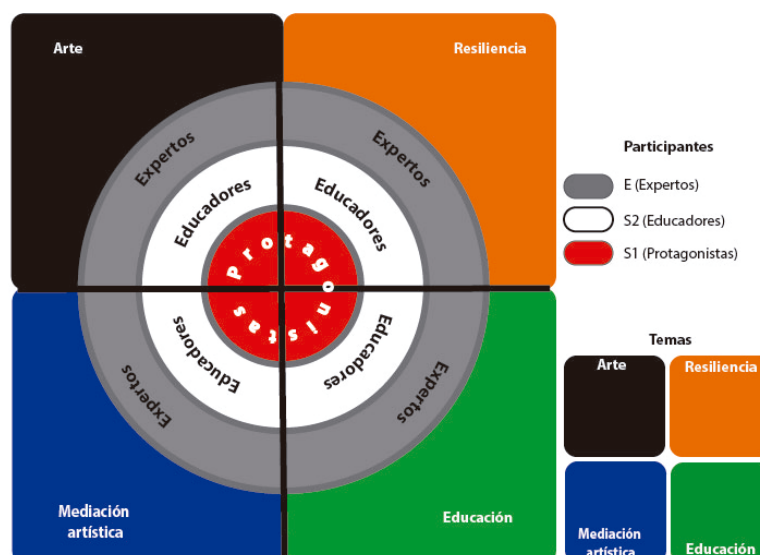
A partir de este momento en nuestra investigación los participantes de Susoespai (educadores y protagonistas), también se definirán a través de su nomenclatura correspondiente, que es la siguiente:

S2 (Educadores)

S1 (Protagonistas)

⁴⁰ En el desarrollo de esta investigación se aportará más información sobre la Asociación Susoespai.

⁴¹ En el desarrollo se aportarán, por ejemplo: profesiones y formaciones de los educadores y talleres a los que asisten los protagonistas.



*Gráfico 2 - Los participantes y los temas inmersos en la investigación.
Fuente elaboración propia.*

En el gráfico 2 se describe quienes son los participantes de la investigación y los temas que consideramos que estaban inmersos dentro del tema a estudiar.

Tal como se describe en el gráfico, los expertos (E) nos llevan al caso de estudio y a los educadores (S2) y finalmente a los protagonistas (S1) que son los responsables de relatar la relación significativa entre arte y resiliencia.

Considerábamos desde el inicio del estudio que existían unos temas inmersos en el problema a investigar, además que los temas y las problemáticas para abordar en esta investigación tenían una importancia fundamental; por lo que, a la vez que comenzábamos las fases de investigación con los expertos (E), iniciábamos la consulta bibliográfica y comenzábamos a leer y a organizar la literatura del marco teórico.

El objetivo del marco teórico fue construir unos fundamentos generales que pudieran acompañar el proceso de investigación para entender el tema y el contexto de los temas y dar sentido a lo relatado por las personas. La literatura consultada nos ayudó a situar y a comprender los datos y a dar contexto a los problemas que emergían de la investigación.

6.5 Instrumentos de obtención de la información.

Tabla 14- Instrumentos para la obtención de la información.

Instrumentos	Muestra
Diario de campo	Durante el proceso de investigación.
Análisis documental	<ul style="list-style-type: none">- Información interna del caso estudiado.- Consulta de fuentes indirectas: artículos, vídeos, informaciones web que contextualicen el Caso.- Documentación e imágenes aportadas por los sujetos (S1; S2)
Entrevistas exploratorias	<ul style="list-style-type: none">- E, S2, S1.
Entrevistas semiestructuradas	<ul style="list-style-type: none">- E, S2.
Entrevistas en profundidad	<ul style="list-style-type: none">- Protagonistas (S1)
Auto-relatos	<ul style="list-style-type: none">- Protagonistas (S1)
Focus Group	<ul style="list-style-type: none">- Educadores y Protagonistas (S1 y S2)

Fuente elaboración propia.

Diario de campo

En la investigación se ha recogido y organizado un conjunto de notas e informaciones significativas y relevantes (como fechas, datos, nombres, entidades, personas, momentos importantes, etc.) que fueron esenciales para la toma de decisiones y para la mejora de la interpretación y comprensión a lo largo de la investigación.

El diario es un registro documental reconocido de las acciones de la investigadora a lo largo del proceso de investigación.

Las notas de campo son datos recogidos a lo largo del estudio y principalmente de las observaciones del caso comprenden reflexiones personales surgidas de la observación; se refieren a las observaciones y reacciones tanto las actitudes como las vivencias, percepciones e impresiones (Bisquerra, 2004).

Análisis de material documental

Como parte de la muestra se ha recogido la información del caso de estudio, se ha consultado la información interna de la asociación Susoespai: la información web, las publicaciones y las publicaciones digitales, los vídeos de las redes sociales que pudieran ser relevantes o que ayudaran a contextualizar el caso de estudio.

Además, se ha recogido el material relacionado con las actividades artísticas y culturales que promueve la asociación. La información se consideró como contextual y sirvió para comprender el caso de estudio y para dimensionar el trabajo que se realiza; así también, sirvió para dar sentido a los relatos de los sujetos participantes de la muestra.

Además, se recogió la información personal de los sujetos participantes S1 (imágenes artísticas, fotografías, trabajos realizados e informaciones generales) que consideraran relevantes en su proceso con el arte y la resiliencia y que hubieran querido explicar durante las entrevistas y/o los auto-relatos; toda esta información sirvió para dimensionar el relato de cada protagonista (S1) y para contextualizar su discurso narrativo.

El análisis documental según Bisquerra (2004):

El análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. Los documentos pueden proporcionar información valiosa a la que quizás no se tenga acceso a través de otros medios (p. 349).

El análisis de material documental se refiere al análisis de documentos impresos, escritos, visuales o audiovisuales, cuya función es ampliar las posibilidades de comprensión que recorre todo el espectro de estrategias de análisis cualitativo y que aportan dando sentido contextual (López et al., 2010).

Entrevistas

Las entrevistas, en el contexto de la investigación cualitativa tienen como finalidad la obtención de información a partir de una interacción comunicativa dialógica entre el investigador y el sujeto y tienen amplias posibilidades de análisis cualitativo (López et al., 2010) no obstante, dependen de las posibilidades de interacción entre los sujetos. Según Bisquerra (2004):

La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando (p. 336).

Según nos define Stake (2010) “entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (p. 5). En nuestra investigación nos ha interesado recoger además el enfoque que Denzin (2015) plantea en el volumen IV de su conocido “Manual de

investigación cualitativa”, a través de las definiciones que sitúan al sujeto, a su vivencia subjetiva y a su experiencia vital “la entrevista está vinculada inevitable e inextricablemente con rasgos contextuales, históricos y políticos. Esta vinculación refuta por completo la visión tradicional de la entrevista como medio para la recolección de datos objetivos para su utilización neutral” (Fontana y Frey, 2015, pp. 140-141). Además, nos ha interesado el tratamiento que los autores dan a las entrevistas de acuerdo con los tratamientos éticos:

Los nuevos enfoques empáticos adoptan una posición ética en favor del individuo o del grupo en estudio. El entrevistador se convierte en defensor y socio en el estudio esperando poder utilizar los resultados obtenidos en la promoción de políticas sociales y mejoras en las condiciones del entrevistado. En general, se prefiere estudiar a grupos oprimidos o subdesarrollados” (Fontana y Frey, 2015, p. 142).

Finalmente, hemos tenido en cuenta que “las preguntas de la investigación no son las preguntas de la entrevista” (Simons, 2011, p. 56); ya que, se busca investigar profundamente para, a través de ellas, obtener datos que ayuden a responder y a construir las preguntas fundamentales.

Podemos encontrar distintas modalidades de entrevistas que se pueden clasificar según su modalidad o diseño (estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas); o, según el momento de realización, es decir iniciales, exploratorias, de desarrollo o de seguimiento y finales (Bisquerra, 2004). En nuestra investigación hemos utilizado entrevistas exploratorias, entrevistas semiestructuradas y entrevistas en profundidad en tres fases de investigación.

Entrevistas exploratorias

Se tratan de entrevistas iniciales, exploratorias o de diagnóstico cuyo objetivo es la identificación de aspectos relevantes y característicos de una situación que permiten al investigador situarse y elaborar un marco de actuaciones futuras (Bisquerra, 2004).

Las entrevistas exploratorias se han utilizado en todas las fases de la investigación y han tenido el objetivo de aproximarnos para entrar en contacto con los temas y los sujetos de la investigación; la elección del caso a estudiar y la elección de los sujetos participantes de la muestra.

En nuestra investigación, las entrevistas exploratorias se aplicaron con la premisa de que los sujetos que se consideraban relevantes para el estudio (o que se tenía evidencia de que podían aportar una mayor información para el estudio) fueran entrevistados además con la técnica de entrevistas en profundidad o con la técnica de la entrevista semiestructurada, las que eran grabadas en audio.

Cabe señalar que gracias al criterio aplicado en la selección de sujetos participantes (ver criterio), la mayoría de los sujetos entrevistados con la técnica de la entrevista exploratoria, también fueron entrevistados posteriormente con la técnica de la entrevista semiestructurada o con la técnica de la entrevista en profundidad. Es decir, en nuestra investigación, la entrevista exploratoria ha sido un elemento que ha ayudado para asegurarnos de que la dirección que estábamos emprendiendo era la adecuada.

Las entrevistas exploratorias que hemos realizados no fueron grabadas, pero han seguido unas guías relevantes con preguntas fundamentales⁴² y se han tomado exhaustivas notas a través del instrumento del diario de campo; que se ha utilizado para la fundamentación y la toma de decisiones posteriores.

Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas son una modalidad de entrevistas que nos permiten hacer un tratamiento humano y flexible de la conversación; a través de aplicar un enfoque más abierto centrado en el sujeto entrevistado y donde se siguen unas guías relevantes que ayuden a no olvidar los temas importantes que se deben tratar y que constituyen el propósito de la entrevista. Se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias únicas, historias especiales que contar. El entrevistador debe llegar con una lista corta de preguntas orientadas a los temas, posiblemente le facilite una copia a quien vaya a entrevistar, se busca evitar respuestas simples y conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación (Stake, 2010).

En este tipo de entrevistas se da importancia a la manera en cómo nos explica algo el entrevistado, sus estados emocionales contextuales. Este enfoque facilita el relato de la experiencia profunda y personal del sujeto entrevistado. En las entrevistas

⁴² Las guías relevantes que se han utilizado para las entrevistas se explicarán en el apartado desarrollo de fase.

semiestructuradas “es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista” (Flick, 2012, p. 104).

Para el uso de este instrumento hemos tenido en cuenta lo sugerido por Simons (2011, p. 76)

- Escuchar de forma activa.
- Proponer preguntas abiertas que permitan que el entrevistado tenga una mayor opción de enfoque en las respuestas.
- Evitar el (síndrome de engatusamiento)⁴³ que nos permite en determinadas circunstancias cuestionar al entrevistado (si creemos que es lo apropiado).

Para el uso de las entrevistas semiestructuradas hemos tenido en cuenta lo recomendado por Platt (2002) “escuchar de manera paciente, amigable, pero inteligentemente crítica; o no exhibir ninguna clase de autoridad” (p. 41).

Los sujetos entrevistados con esta técnica de entrevistas fueron grabados en audio y fueron los expertos (E) y los Educadores (S2) de la muestra.

Las entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad la hemos utilizado en nuestra investigación, es “la segunda gran técnica de investigación cualitativa” (Ruiz, 2012, p. 165).

Las entrevistas en profundidad son instrumentos que nos brindan una información de suma importancia. Es una técnica para obtener que un individuo transmita oralmente al entrevistador su definición personal de la situación, comprende un esfuerzo, un grado de intimidad y de familiaridad (Ruiz, 2012). “Las entrevistas cualitativas o en profundidad no son meras conversaciones cotidianas, aunque se aproximan a ellas (...) Se trata de conversaciones profesionales, con un propósito y un diseño orientados a la investigación social” (Wengraf, 2001, pp. 4-5). Una entrevista permite formular preguntas con más detalle que en una conversación normal, tiene un modo propio que permite mucha más profundidad y una explicación de lo obvio (Atkinson, 1998); “persigue un conocimiento más a fondo, (...) asuntos muy personales, (...) experiencia vivida, valores y decisiones, etc.” (Valles, 2009, p. 14).

⁴³ El síndrome del engatusamiento (Simons, 2011) ayuda a conducir el relato que va acorde a la investigación y romper los monólogos en el que suelen caer algunos entrevistados cuando no aportan informaciones útiles al tema que estamos investigando.

Simons (2011) nos señala cuatro objetivos principales de la entrevista en profundidad:

- El primero es documentar la opinión del entrevistado sobre el tema o, tal como lo formula Patton (1980), “averiguar qué hay en la mente del otro y qué piensa de ello” (p. 160).
- Un segundo objetivo es la implicación activa y el aprendizaje del entrevistador y el entrevistado que la entrevista puede favorecer en la identificación y el análisis de los temas.
- El tercero es la flexibilidad inherente que la entrevista ofrece para cambiar de dirección y abordar temas emergentes, para sondear un tema o profundizar en una respuesta, y para entablar diálogo con los participantes.
- El cuarto es el potencial de la entrevista de desvelar y representar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables (Simons, 2011, p. 71).

Según señala Bisquerra (2004) “El objetivo es que el entrevistado nos proporcione información, significados sobre situaciones, vivencias, experiencias que él ha vivido y que forman parte de su vida subjetiva” (p. 340).

En las entrevistas en profundidad se señalan objetivos tales como comprender y maximizar el significado; las respuestas que se obtienen devienen con frecuencia como contestaciones emocionales. Para el buen uso de las entrevistas en profundidad, se deben tener en cuenta los objetivos de la entrevista, identificar a personas que pueden proporcionarnos información y formular preguntas y secuenciarlas (Bisquerra, 2004).

Estructuras fundamentales que se han tenido en cuenta (Bisquerra, 2004; Patton, 1980; Ruiz, 2012; Stake, 2010; Simons, 2011):

- El entrevistador explica el objetivo y la motivación del estudio.
- El entrevistador se debe presentar profesionalmente al iniciar la entrevista.
- El entrevistador establece las condiciones de confiabilidad y difusión de la información y puntualiza la duración (estos aspectos inciden en la transparencia del proceso de entrevista y condicionan el grado de participación y de colaboración del entrevistado).
- El entrevistador debe documentarse con anterioridad sobre los aspectos que vamos a tratar y describirlos según las orientaciones teóricas y los referentes.
- El entrevistador alterna con frecuencia el orden y la forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.

- El entrevistador permite intervenciones o interrupciones de terceros si es conveniente.
- El entrevistador no utiliza sistemas rígidos por los que retoma la conversación, retrocede y retoma temas tratados.
- El objetivo es documentar la opinión del entrevistado y averiguar qué piensa. Y revelar sentimientos observados y/o inobservables.
- En cuanto a la secuencia de preguntas: al inicio son generales y abiertas (para introducir y situar el tema), posteriormente se concretan en subtemas o aspectos claves más profundos.
- Explica si hace falta el sentido de las preguntas.
- Establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad. Si se requiere no oculta sus sentimientos o juicios de valor.
- Alimenta constantemente las respuestas con incentivos que garanticen la motivación.
- Adopta el estilo de oyente interesado, pero no evalúa las respuestas.
- Las respuestas son grabadas conforme a un sistema de codificación sensible y abierto a cambios en todo momento.
- Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas de acuerdo con los objetivos de la entrevista.

Cada entrevista en profundidad tiene un sentido de ser y unos objetivos que la promueven; Bisquerra (2004) nos señala aspectos que no se deben descuidar:

Para determinar los objetivos de la entrevista es importante documentarse sobre los aspectos que vamos a tratar y describirlos según las orientaciones teorías y los referentes que consideremos oportuno (...) en cuanto a la secuencia de las preguntas, éstas deben ser, inicialmente, generales y abiertas para introducir y situar el tema. Posteriormente la secuencia de preguntas debe ir concretándose en subtemas o aspectos claves de interés para la investigación y de los cuales se quiere obtener información más profunda (p.340).

Las entrevistas en profundidad, dentro de nuestro estudio, fueron claves para el desarrollo de la investigación, con este instrumento pudimos abordar los aspectos generales y paradigmáticos que consideramos fundamentales para llegar a las experiencias de los sujetos.

Los entrevistados con este instrumento fueron grabados en audio; y los sujetos a los que se le aplicó esta técnica de entrevista fueron los sujetos protagonistas (S1) de la tercera fase de estudio.

Auto-relatos

Los auto-relatos son relatos que se han pedido que escribieran los protagonistas; es decir, los (S1).

Latorre et al. (1997) ubican al relato entre las técnicas cualitativas entre las que se encuentra también las notas de campo y las entrevistas; técnicas que poseen metodologías empírico-analíticas y que se apoyan en procesos de triangulación y contrastación intersubjetiva. Así también, los mismos autores los señalan como materiales escritos “que en cierto modo reemplazan al observador y al entrevistador en situaciones inaccesibles” (Latorre et al., 1997, p. 230). En esta misma dirección, Pourtois y Desmet (1992) tratan a los relatos escritos como materiales biográficos secundarios; es decir, que no se han obtenido a través de una forma directa con el narrador. O, a la manera de autobiografías; es decir, se pide a los sujetos que se expliquen a sí mismos:

Se trata de un auto-testimonio de personajes habitualmente silenciosos que reciben simplemente un estímulo (...) del investigador puesto que asumen ellos mismos su discurso. Las autobiografías también pueden ser más provocadas. En este caso, se apoyan sobre la utilización de un memorándum, es decir, de una guía temática, propuesta por el investigador. Sin embargo, estos materiales biográficos se recogen en una situación que entraña la paridad entre investigador y narrador (Pourtois y Desmet, 1992, p. 155).

Bisquerra (2004), citando a Denzin, habla del relato como “narración enraizada”.

Los auto-relatos se han utilizado en la investigación además con la intención de producir relatos escritos y con la finalidad de captar la visión subjetiva y descubrir las claves de interpretación de los fenómenos sociales cercanos (Ruiz, 2012).

En nuestra investigación se podría hablar también de los relatos paralelos con trayectorias similares en la dirección de los métodos biográficos o en el uso de las diversas modalidades de los documentos personales y los relatos de la experiencia de la vida (Pujadas, 1992, 2000); donde se caracteriza al sujeto como protagonista de las aproximaciones que desde las ciencias sociales se quiere hacer de la realidad y que

“permiten evidenciar las diferentes posiciones, sensibilidades y experiencias individuales” (Pujadas, 2000, p. 130).

En nuestra investigación los auto-relatos han sido relatos que se han pedido que realizaran cada uno de los participantes (S1) en forma escrita y consistían en describir y definir su experiencia con el arte y para relatar su experiencia socioeducativa a través del arte en la asociación Susoespai. Los auto-relatos han tenido el objetivo de producir una reflexión escrita como opción a la respuesta más inmediata que se produce en el contexto de entrevista.

Focus group o grupo focal

Es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación (Bisquerra, 2004); contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad; “es una discusión diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés” (Bisquerra, 2014, p. 343).

Los grupos focales facilitan asimismo la exploración de memorias colectivas y reservas compartidas de conocimiento que podrían parecer triviales y de poca importancia para los individuos pero que cobran relevancia y se vuelven cruciales cuando grupos afines comienzan a disfrutar de lo cotidiano (Kamberelis y Dimitriadis, 2015, p. 523).

El focus group o grupo focal brinda al investigador la posibilidad de alinearse con los participantes del grupo, se centra en un número concreto de tópicos o dimensiones de estudio que ayudan al investigador a constatar cómo ven la realidad (Bisquerra, 2004). “En esta discusión discursiva los puntos de vista y las percepciones de las personas se desarrollan en su interacción con otras personas, e incluso pueden cambiar por medio de comentarios (...) los grupos de discusión descubren al investigador más información” (Bisquerra, 2004, p. 343).

En nuestra investigación se ha tenido en cuenta “las fases y exigencias metodológicas de esta técnica que consiste en: planificar el contenido a tratar, así como los objetivos

pretendidos en un guion que tiene que orientar los temas de conversación que son motivo de interés” (Bisquerra, 2004, p. 344).

Fontana y Frey (2015) definen que “la entrevista grupal es una técnica cualitativa para la recolección de datos fundada en la interrogación sistemática de varios individuos simultáneamente” (p. 155); así también en Denzin (2012) se define este instrumento como conversaciones colectivas o entrevistas grupales (Kamberelis y Dimitriadis, 2015).

La trascendencia de este instrumento es importante “un pequeño número de individuos, reunidos como un grupo de debate o de recursos, supera en muchas veces el valor de cualquier muestra representativa” (Flick, 2012, p. 127).

En la investigación hemos tenido en cuenta tanto los aspectos beneficiosos como limitantes de este instrumento; por una parte, intentar recabar la coherencia de las opiniones y las afirmaciones, tener en cuenta la opinión de grupo o la opinión de personas dominantes que imponen las respuestas e impiden la variabilidad de las opiniones y tener en cuenta la dificultad de centrar la entrevista grupal y de realizar las transcripciones a la persona correcta (Simons, 2011).

En nuestra investigación hemos incorporado el grupo focal, además, con otras finalidades motivacionales ya que “las entrevistas grupales pueden utilizarse con propósitos de triangulación o en conjunción con otras técnicas de recolección de datos” (Fontana y Frey, 2015, p. 156). Hemos utilizado el grupo focal para comprobar que nuestras interpretaciones de los datos fueran correctas.

Además, este instrumento ha ayudado para la validación de la construcción teórica respecto de la ética del investigador.

Las posibilidades dialógicas brindadas por los grupos focales ayudan a los investigadores a trabajar en contra de la consolidación prematura de sus comprensiones y explicaciones, señalando, por tanto, los límites de la reflexividad y la importancia de la modestia intelectual/empírica como formas de la ética y la praxis (Kamberelis y Dimitriadis, 2015, p. 524).

Para la aplicación de este instrumento nos ha interesado tener en cuenta el de enfoque (Merton y Kendall, 1946, p. 545)

1. No dirección. Tratar que la mayoría de las respuestas sean espontáneas o libres, en vez de forzadas o inducidas.

2. Especificidad: dar respuestas concretas no difusas o genéricas.
3. Amplitud: indagar en las evocaciones del sujeto.
4. Profundidad y contexto personal: debería obtener el contexto personal relevante, las asociaciones idiosincráticas, creencias e ideas.

En nuestra investigación el focus group se ha utilizado con los sujetos participantes de Susoespai: Educadores (E) y Protagonistas (S1), durante en la tercera fase de la investigación; justo después de recoger, vaciar y construir las dimensiones relevantes que han salido de las entrevistas realizadas a Educadores (E) y Protagonistas (S1).

El objetivo del uso de este instrumento nos ha servido para hacer visible lo que era latente en la experiencia y que ha emergido de las entrevistas realizadas. Nos ha servido para terminar de contrastar y validar los resultados de la muestra del caso de estudio y para ayudar a la construcción teórica del análisis de datos y resultados y de las conclusiones.

6.6 Criterios cualitativos y de validez científica

En la investigación se ha tenido en cuenta el seguimiento de criterios cualitativos de la investigación y se ha considerado la validez científica de los métodos, tanto como de los resultados y las conclusiones. En nuestra investigación la validación “no se plantea solamente en la recogida de los datos, sino también en su interpretación” (Pourtois, 1992, p. 131).

Así también, “los términos como credibilidad, transferibilidad, dependibilidad y confirmabilidad reemplazan los criterios positivistas usuales de validez externa, interna, confiabilidad y objetividad” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 88). Y se ha tenido en cuenta que existen múltiples realidades y que el investigador y el investigado co-crean conocimiento (Denzin y Lincoln, 2012).

Para la validación del esquema teórico, se ha tenido en cuenta (Strauss y Corbin, 2002):

- El regresar y comparar el esquema con los datos brutos.
- Contarles el asunto a los entrevistados y pedirles que lo lean y que luego comenten como les parece.
- Y tener en cuenta que los participantes se reconozcan en la historia que se está contando.

Tal como nos señalan los autores:

Se valida la teoría comparándola con los datos brutos o presentándola a los entrevistados para ver sus reacciones. Una teoría fundamentada en los datos debe ser reconocible para los participantes, y aunque no encaje con cada detalle de sus casos, los conceptos más amplios sí deben poderse aplicar” (Strauss y Corbin, 2002, p. 177).

La validez científica de la investigación se da paralelo, se ofrecen datos brutos a los participantes antes de las interpretaciones y se intenta describir a través del texto y los esquemas una explicación clara de los métodos que se han empleado y se busca recoger lo que todos los observadores ven (Stake, 2010), teniendo en cuenta que “los investigadores tienen la responsabilidad de ayudar a los lectores en sus interpretaciones” (Stake, 2010, p. 80).

Simons (2012) nos señala la importancia de la triangulación como método de validación: “medio para el análisis cruzado de la relevancia e importancia de los temas, o para analizar nuestros argumentos y opiniones desde diferentes ángulos para generar y reforzar pruebas en las que poder apoyar las afirmaciones más importantes” (Simons, 2012, p. 181).

Hemos tenido en cuenta la triangulación de datos, es decir utilizar diferentes fuentes de datos para poder comprender los temas; así como hemos tenido en cuenta la validez del respondiente (Simons, 2012).

Los conceptos credibilidad, transferibilidad, dependibilidad y confirmabilidad (Denzin y Lincoln, 2012; Latorre et al., 1997) son entendidos de la siguiente manera:

Credibilidad: Observación persistente para que lo construido a través de los datos en reflejara la experiencia de los sujetos y que fueran creíble para los sujetos participantes de la investigación. Mantener una actitud basada en la transparencia y la confianza de la información a lo largo del proceso. Aplicar diferentes instrumentos para la riqueza metodológica e incorporar análisis que pudieran brindar otras informaciones para analizar y comprender el contexto estudiado.

Transferibilidad: Realizar un muestreo variado y fundamentado para que los conocimientos emergidos a lo largo de esta investigación tuvieran un destino final social. El conjunto de interpretaciones y conocimientos surgidos de la identificación que

podrían ser significativos y transferibles en otros contextos; aunque los resultados conseguidos, al estar situados en un contexto particular, no pueden ser exactamente los mismos en otros contextos. Pero, que el estudio provea de instrumentos y de abundantes mecanismos teóricos y de informaciones claras, para ser comprendidas y aplicadas en otros contextos.

Dependibilidad: Dependencia de los resultados ligadas a la muestra escogida. Revisión constante de los conceptos y de los significados emergidos con los participantes. Las construcciones teóricas o incluso que las palabras utilizadas tuvieran un enfoque contextual, que fueran utilizadas con consciencia y claridad y que pudieran ser revisadas. Realización de una descripción exhaustiva y detallada de los conceptos y de las palabras y de los procedimientos empleados, con la finalidad de que pudieran ser consistentes, fiables y constatables en otros contextos.

Confirmabilidad: Incorporar instrumentos y métodos que tuvieran baja inferencia para confirmar los procesos y generar transparencia y claridad en la construcción y la reflexión. Consistencia de las metodologías y las dimensiones construidas, a fin de que se pudieran confirmar y visibilizar con claridad. Seguir procesos que pudieran ser retomados y continuados por otros investigadores en otros contextos de investigación.

6.7 Tratamiento ético de las personas participantes y de la información obtenida

En la investigación hemos seguido un conjunto de postulados éticos que consideramos imprescindible para un proceso de investigación. Nos ayudó el enfoque que realiza Clifford (2012) respecto a la ética y a la política de la investigación cualitativa “los códigos de ética son el formato convencional que asumen los principios morales en las asociaciones académicas y profesionales” (Clifford, 2012, p. 294). Este autor propone el compromiso con cuatro puntos fundamentales que se resumen en:

Consentimiento informado: los sujetos que participan de las investigaciones tienen derecho a estar informados, deben acordar voluntariamente los términos de su participación sin que medie coerción física o psicológica de ninguna clase y deben

conocer de antemano la duración, los métodos y posibles riesgos, así como el propósito de la investigación en la que participan.

Engaño: los códigos de ética de las Ciencias Sociales se oponen al engaño.

Privacidad y confidencialidad: es importante la protección de la identidad y la localización de las personas. Tener en cuenta el riesgo de la exposición no deseada. La información personal ha de estar asegurada u oculta y en caso de hacerse pública, ha de estar protegida por el escudo del anonimato. “El protocolo profesional, de manera uniforme, prescribe que nadie debe sufrir daño físico o moral como resultado de determinadas prácticas de investigación insensibles” (Clifford, 2012, p. 296).

Fidelidad: La falsificación, el material fraudulento, las omisiones y las invenciones son al mismo tiempo no-científicas y no éticas” (Clifford, 2012, p. 297).

Desde el inicio de la investigación nos hemos planteado que el proceso de investigación fuera transparente y ético en cada fase planteada, transparente y consecuente respecto a los temas y a los participantes de la investigación.

Nos hemos planteado formalizar un documento de Consentimiento informado para el tratamiento ético de las personas y de la información. En nuestra investigación, este consentimiento informado se presentó juntamente con el plan de investigación doctoral y fue aceptado y aprobado por la comisión de doctorado de la Facultat en Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, U.R.L. (abril de 2015). Se ha adjuntado en los anexos de esta tesis doctoral.

Posteriormente, en el devenir de la investigación, creímos oportuno realizar una mejora de este documento. Consideramos que en las muestras de las fases 2 y 3 debíamos realizar una mejora del documento original; por ese motivo formalizamos un consentimiento informado que tenía el objetivo de mejorar la información por escrito y proteger a los sujetos S1 (protagonistas) y S2 (educadores).

- Incluimos la citación de la ley 15/1999 (de protección de datos personales).
- Hicimos explícito que la información que se brinde formará parte de un archivo de acceso restringido, al que únicamente tendrá acceso doctoranda en calidad de investigadora principal y los miembros del equipo responsable de esta tesis doctoral.

- Hicimos explícito a los sujetos S2 y S1 que, en el caso de utilizarse citas directas en la tesis, estas aparecerán anonimizadas (con iniciales u otro sistema que no permitiera la identificación del sujeto). A no ser que los (S2) educadores desearan que sus nombres fueran expresamente públicos.
- Informamos a los sujetos S1 (protagonistas) que desearan participar de la investigación, que durante la recogida de datos realizaríamos fotografías y que, por tanto, él/ella o su obra creativa podrían ser fotografiados y que esta fotografía podría utilizarse para ilustrar esta tesis doctoral.

El motivo de la realización de estos cambios cualitativos era; por una parte, explicitar y hacer transparentes los procedimientos que seguiríamos y, por otra parte, proteger a los sujetos de la investigación en esta fase del estudio, proteger los nombres de los sujetos para que no se sintieran vulnerados en su intimidad y además anonimizarlos para que no se sintieran condicionados en sus respuestas.

Para obtener las muestras de la fase 1, expertos (E), el consentimiento informado original era adecuado. Por este motivo, se utilizó el primer documento de consentimiento informado, en esa fase.

Finalmente, las personas en el momento de manifestar su interés de formar parte de la investigación han sido informadas de los objetivos de la tesis doctoral y de los aspectos éticos y se les ha leído y se les ha solicitado firmar los consentimientos informados. El total de consentimientos informados se adjuntan en los archivos internos de esta tesis doctoral, a los cuales tienen acceso la doctoranda en calidad de investigadora principal y los miembros del equipo responsable de esta tesis doctoral conformado por los directores de tesis.

7 Desarrollo general

El presente capítulo trata del análisis de los datos y de los resultados, describe el trabajo que se ha realizado con el tratamiento y el análisis de la información, con las muestras y los métodos que se han seguido para analizar datos y conseguir resultados. En el capítulo se evidencian las técnicas, los soportes y los aspectos éticos que se han utilizado para el tratamiento cualitativo de las mismas. Finalmente, hemos acompañado el análisis y el resultado con citas, tablas, esquemas y gráficos que tienen el objetivo principal de ayudar al lector a comprender los análisis que llevan a los resultados con mayor claridad.

Tabla 15- Transcripciones, auto-relatos y notas, recuento.

Instrumentos de recogida de información	Total
Entrevistas (E, S2, S1)	26
Auto-relatos (S1)	6
Notas de Campo (75 h.)	

Nomenclatura: (E) expertos, (S2) educadores, (S1) protagonistas

Fuente elaboración propia.

La información se ha analizado cualitativamente a través de unidades de análisis que han pasado por fases de categorización y recategorización que fueron comprobadas a lo largo del proceso.

Se han analizado un total de 26 entrevistas, 10 entrevistas a expertos, desde ahora identificados con la nomenclatura (E) y dentro del estudio de caso se han analizado 5 entrevistas a educadores, desde ahora identificados con la nomenclatura (S2) y 11 entrevistas a los protagonistas de la experiencia del caso, desde ahora identificados con la nomenclatura (S1); de éstos últimos, también se analizaron 6 auto-relatos escritos. Esta información se muestra en la tabla 15.

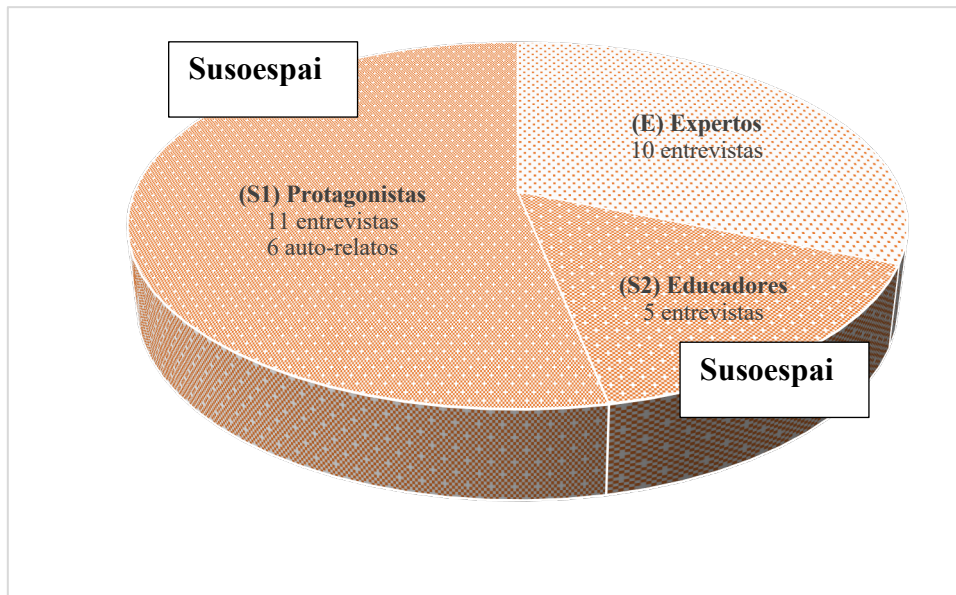


Gráfico 3- Descripción de los instrumentos de recogida de información en Susoespai.
Fuente elaboración propia.

Para la fase de análisis de datos, se pasaron las entrevistas del formato audio al formato texto y se transcribieron literal y completamente. En la transcripción de las entrevistas se tuvieron en cuenta los estados emocionales principales (cuando hubo necesidad) y las expresiones más relevantes que emergieron, con la finalidad de que nos pudieran brindar unas informaciones adicionales al relato. En el paso de la oralidad a la escritura, cuando hubo necesidad, se realizaron pequeñas modificaciones a fin de mantener el sentido del discurso.

Finalmente, para el análisis de datos hemos tenido en cuenta las notas de campo que se tomaron a lo largo del proceso. Las notas de campo ayudaron a construir las informaciones más generales y a reforzar las decisiones que se han seguido en cada momento de la investigación. Sirvieron para tomar contacto con las personas a entrevistar; así también, ayudaron a registrar momentos que se consideraron significativos. Las notas del estudio de campo, del caso Susoespai, han reunido un total de 75 horas y se resumen en un documento que es interno al proceso de investigación. En la fase de análisis de datos, estas notas de campo nos han servido para consultar/contrastar algunas informaciones; han aportado mayor claridad y han ayudado a contextualizar algunos momentos del relato.

Y para el análisis de Susoespai se han tenido en cuenta las informaciones brindadas a través de las entrevistas, las notas de campo, el aporte contextual documental de las

diferentes fuentes que se nos ha facilitado a los fines de completar las informaciones o los relatos; además se ha realizado consultas sobre la Asociación Susoespai en las que hemos contado con fotografías, vídeos, catálogos, comunicaciones, informaciones en la web y en las redes sociales.

Finalmente, se ha utilizado el programa Atlas-Ti para el análisis y se han seleccionado los códigos de mayor confluencia por densidad y concurrencia. Se han aplicado sucesivas fases de contrastación de categorías que han pasado por filtros de categorización y recategorización para su comprobación y se ha ordenado la información, a los fines de que pudiera expresar con mayor claridad los resultados obtenidos.

Aspectos técnicos y éticos seguidos para el tratamiento de datos de las muestras analizadas.

Tratándose de un análisis exclusivamente cualitativo, se ha tenido en cuenta el papel metódico del investigador para constatar y procurar el seguimiento exhaustivo de las de normas científicas y éticas (Denzin y Lincoln, 2012; Latorre et al., 1997).

Las entrevistas han seguido los criterios éticos para el tratamiento de la información; cada entrevistado fue informado de los temas y los procedimientos de la investigación y firmó un consentimiento informado. El consentimiento informado fue aprobado por tribunal del doctorado junto con el plan de investigación doctoral.

Hemos tenido en cuenta los siguientes puntos:

Credibilidad: con la finalidad de trabajar con informaciones seguras y evitar que los datos fueran erróneos o que presentaran alguna distorsión fueron constantemente contrastados a lo largo del proceso de investigación. Por ejemplo, con la finalidad de fiabilidad y triangulación, se ha contrastado con los (S2) educadores de Susoespai los datos generales obtenidos en (S1) protagonistas; con el fin de que los análisis y resultados realizados pudieran ser contrastados y ajustados a la realidad. Así también, se ha contrastado que fueran adecuados.

Transferibilidad: Así también, se realizó un redactado secuencial metódico de los procedimientos aplicados en cada momento de la investigación. Se consideró que era indispensable mostrar gráficamente la información más relevante emergida de cada

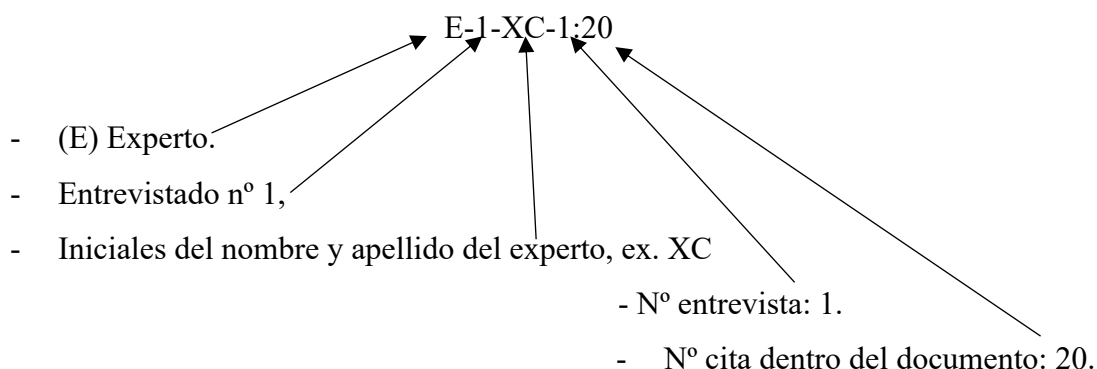
análisis, a fin de señalar los aspectos más significativos y para que estos pudieran dimensionarse cualitativamente. Estos pasos también se realizaron con la finalidad de que el análisis pudiera ser comprendido por otros investigadores que pudieran estar interesado por el tema o por los procedimientos aplicados; es decir, hemos tenido un especial cuidado de los métodos cualitativos que validan y describen científicamente la investigación.

Dependencia: Se realizó una revisión constante y periódica de los instrumentos y de la información recogida. Teniendo en cuenta la complejidad de la investigación cualitativa, se revisaron los diversos documentos, muestras y análisis para que pudieran presentar una información sólida y ajustada que se pudiera interpretar con fiabilidad. Así también, se aplicaron identificaciones o descripciones, para completar o situar las ideas o las técnicas aplicadas en cada momento.

Confirmabilidad: Procedimientos de comprobación y triangulación de la información: una vez transcritas las entrevistas a los expertos, se las ha remitido a los mismos expertos, a fin de que las pudieran leer y señalar ajustes, si ellos lo consideraban oportuno. En el caso de los auto-relatos, cuando no se entendió la letra o, la escritura o el sentido de las frases, se consultó a su autor y se analizó en relación con las entrevistas realizadas. Durante las entrevistas, cuando la oralidad provocó dispersión del sentido o confusión del relato; es decir, en momentos de duda, se solicitó la confirmación del sentido a sus autores respectivos. Finalmente, se ha compartido el análisis parcial realizado con los participantes: (S2) educadores y (S1) protagonistas de Susoespai y se hizo un focus group parcial a fin de recoger las percepciones generales que pudieran haber de los resultados y así comprobar que los datos analizados y los resultados obtenidos en cada fase de análisis fueran correctos y siguieran el criterio de validación.

Las citas literales de las entrevistas y los auto-relatos que se citan en este análisis se indican con letras y números y hacen referencia a los distintos tipos de entrevistados, con la identificación de nomenclatura, seguidas por un número, unas iniciales de su nombre y apellido, seguidas de número de documento y la cita dentro del documento.

Ejemplo: E-1-XC-1:20. Se refiere a:



Esquema 10- Nomenclatura presentes en las citas.

Fuente elaboración propia.

7.1 Fase 1: Expertos

A continuación, presentaremos la fase de los expertos, explicaremos el desarrollo y los criterios que se han seguido durante la investigación que han sido necesarias para la obtención de la información.

7.2 Desarrollo de la fase de los expertos

Los expertos en la investigación han tenido el objetivo de brindar unas informaciones generales sobre el tema y aportar informaciones relevantes para la selección del caso de estudio. Para evitar solapamiento de información, se puede ver el criterio de selección de los expertos en el capítulo dedicado al diseño de la investigación.

Se ha recogido la información de los expertos (E) mediante entrevistas exploratorias y posteriormente mediante entrevistas semiestructuradas; éstas últimas fueron grabadas en audio. Posteriormente, se ha realizado la transcripción completa y literal de cada entrevista. Esta fase se inicia en septiembre de 2015; los primeros contactos con los expertos se realizaron en diciembre de diciembre de 2015 y las primeras entrevistas exploratorias se comenzaron a partir de enero de 2016.

Las entrevistas exploratorias han seguido unas guías relevantes con los temas importantes a tratar; en cambio las entrevistas semiestructuradas posteriores, estuvieron más bien centradas en el experto (E) y se intentó hacer emerger los temas detectados con

anterioridad. En este segundo caso, las guías fueron orientativas y no supuso en la práctica, el seguimiento estrictamente secuencial de los puntos.

Se buscó más bien respetar la forma en que el individuo podía aportar en los temas trascendentales de esta investigación. Se intentó que se expresara con libertad y se alentó a que aportara información útil y su percepción de los puntos importantes a estudiar. Esto aportó (a lo largo del desarrollo de la fase de entrevistas con los expertos) un mayor grado de familiaridad con los temas y un trato con el entrevistado basado en la cordialidad.

Tabla 16 - Expertos: Guía para el seguimiento de la entrevista.

1. Profesión, sector profesional al que pertenecen. Su condición de experto.
2. Vínculo que posee desde su profesión hacia las artes o la cultura.
3. Conocimientos de proyectos socioeducativos realizados en Cataluña que utilicen las artes como factor promotor de la resiliencia para la inclusión social de las personas.
4. En el caso afirmativo, descripción de estos proyectos o como (desde su percepción) el arte ha podido ser un factor promotor de la resiliencia.
5. Descripción (si recuerda) de personas que hayan pasado por estos proyectos y que hayan podido realizar procesos de resiliencia con las artes o a través de las artes.
6. Según la experticia del entrevistado, su mirada o su reflexión sobre el papel de la cultura, las artes, la mediación artística o la resiliencia en entornos socioeducativos o de intervención social.

Fuente: elaboración propia.

A lo largo de las entrevistas han emergido datos que han sido fundamentales para elección del caso de estudio y para la construcción de la investigación.

A continuación, se muestra un cuadro resumen de los (E) expertos consultados, se ha señalado algunos aspectos relevantes de su perfil profesional, que sirven para dimensionar su condición de experto como informante clave.

Tabla 17 - Expertos (E). Cuadro resumen de los expertos.

Expertos	Nombre Apellido	Perfil profesional
	Xavi Campos	Educador Social, coordinador cultural CEESC., Lic. en Historia contemporánea.
	Dolors Juárez	Dra. en Bellas Artes UB. Pertenece al equipo directivo Asociación Experimentem amb l'ART. Barcelona, Catalunya.
	Chené Gómez	Trabajo mentor en CREAR (ONGD). Organización no gubernamental para el desarrollo. Educación de la infancia utilizando el arte como herramienta de transformación. Formación en Bellas Artes.
	Marta Mercadé	Trabajo mentor en CREAR (ONGD). Organización no gubernamental para el desarrollo. Educación de la infancia utilizando el arte como herramienta de transformación. Estudios en Educación Social y Antropología. Estudios de Resolución i Gestión de Conflictos, en la Escuela de Cultura de Paz (UAB).
Total	Anna Forés	Dra. en Filosofía i Cs. Educación. Prof. U.B, experta en temas de Resiliencia y educación.
10 Entrevistas	Conchita Peña	Trabajadora Social Sanitaria. Decana del Colegio TSC (Trabajo Social Catalunya).
	Sonia Gainza	Directora de Apropa Cultura. Programa de mejora la vida de las personas en situación de vulnerabilidad a través de la cultura.
	Eva Vilanova	Miembro directivo de Art & Coop. Cooperativa de trabajo de iniciativa social que trabaja con producciones artísticas y procesos comunitarios (Barcelona). Formada en varias técnicas y disciplinas artísticas. Postgrado "Teatro Social" Dir. George Laferrière, Pere Tarrés U.R.L.
	Mar Morón	Dra. en Educación Artística, UB; actualmente, docente e investigadora en la UAB. Experta en temas relacionados con la creación artística y las personas con diversidad funcional.
	Albert Potrony	Artista de origen catalán que desarrolla proyectos de arte en contextos de salud mental en el Reino Unido desde hace muchos años. Proyecto "Creative Families" para South London Gallery.
	Siro López	Artista, docente, conferenciante, creador y escritor en temas de arte y educación.

Fuente elaboración propia.

7.3 Percepciones y temas que han emergido de las entrevistas a los (E) expertos. Expertos. Aspectos generales

Los expertos han hecho referencia a la asociación Susoespai desde el primer momento y esta tendencia se reitera en algunas de las posteriores entrevistas semiestructuradas realizadas.

De las entrevistas a los expertos, han emergido también otros proyectos socioeducativos, los que posteriormente fueron descartados o bien porque no cumplían el criterio de inclusión que se diseñó para la selección de la muestra, o bien porque los proyectos no mostraron voluntad ni disposición por colaborar en la investigación.

Los profesionales entrevistados han mostrado interés por el tema de investigación y han colaborado muy amablemente con las informaciones; en algunos casos, con sólo iniciar la presentación, se han volcado a explicar detalles de su experiencia personal y su vínculo y opinión en los temas importantes de esta investigación.

El relato vivo de los temas que explicaban los expertos, en diversos momentos de las entrevistas, excedían emocionalmente el discurso y por este motivo se recogieron los espacios relevantes o de emotividad para interpretar la información de una manera contextual.

El procedimiento de lectura que se ha seguido para las entrevistas con expertos: primero, se han analizado en profundidad y luego transversalmente, de las lecturas han emergido:

- Primeramente, la determinación del caso de estudio.
- Asimismo, una serie de informaciones que organizamos y analizamos. Generamos una serie de categorías por similitud, las que contrastamos cualitativamente por densidad y concurrencia de datos (a través del programa Atlas.Ti).

Con estas categorías, elaboramos una tabla para que nos ayudara a:

- Profundizar en los temas e incorporarlos al marco teórico.
- Identificar el caso y comprender la importancia de este.

La construcción de este primer instrumento cualitativo ha sido de gran ayuda para interpretar y para ordenar los datos posteriores y como estructura para comenzar a dar sentido a las preguntas fundamentales de esta investigación.

Tabla 18- Expertos. Dimensiones y categorías emergentes del análisis de la información aportada por los (E) expertos.

Arte y resiliencia: dimensiones que han señalado los expertos		
	Dimensiones	Categorías
1-Arte y resiliencia	Arte y acción socioeducativa	<ul style="list-style-type: none"> - Las artes: características, beneficios. - Las artes en el contexto de la construcción de la cultura. - Las habilidades sociales que promueven las artes. - Los modos para transformar a través del arte y la creatividad.
	La resiliencia	<ul style="list-style-type: none"> - Resiliencia promovida en la acción socioeducativa. - Los factores que pueden ayudar a promoverla. - Definiciones emergentes.
2-Percepciones y limitaciones señaladas por los expertos	Limitaciones de las políticas culturales.	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso a la cultura. - Participación. - El poco vínculo de la práctica con vida de las personas. - Falta de compromiso con los derechos de la ciudadanía.
	Elementos perversos	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones culturales poco transformadoras o exclusoras. - Precariedad, falta de subsidios o recursos para la cultura como transformación. - La aplicación vacía de conceptos de moda. - Los modos de promoción de la participación. - Posiciones muy esencialistas de las artes y la cultura.
	Limitaciones en las actuaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de una mirada profunda de los problemas y de la formación profesional. - Confluencia de profesiones que cohabitan sin el intercambio y el dialogo. - El lugar del arte y los artistas en los proyectos de intervención social y educativa. - Falta de consenso con los conceptos y actuaciones.
	Limitaciones en el uso de términos	<ul style="list-style-type: none"> - Arte. - Diversidad funcional. - Educador. - Exclusión social. - Participación. - Resiliencia. - Vulnerable.

Fuente elaboración propia.

Sobre los dos primeros puntos de la tabla 18, hemos decidido que el punto 1 de esta tabla lo tendríamos especialmente en cuenta a la hora de construir y consolidar el marco teórico de esta investigación. Además, lo tendríamos en cuenta a la hora de entrevistar a los sujetos, para los relatos significativos del arte y la resiliencia.

El punto 2 de la tabla 18, lo tendríamos especialmente presente para la identificación del caso; ya que, a partir de hablar de las limitaciones, los expertos han valorado contextualmente el caso de estudio. Además, para valorar y dimensionar contextualmente la emergencia de los resultados y las conclusiones de este estudio.

A continuación, se hará el análisis de datos y resultados a partir de algunas citas significativas, las que nos aportan informaciones de los resultados obtenidos con los expertos.

7.4 Análisis de los datos y resultados de los Expertos (E)

A continuación, procedemos a analizar los datos y los resultados de los expertos con la intención de mostrar lo que ha emergido con claridad reflexionando sobre los aspectos más significativos como una manera de comprender y organizar la información. En el análisis se utilizan únicamente las citas más significativas. No tiene la intención de incorporar todas las citas que han podido surgir en las entrevistas, las que sin dudas son mucho más abundantes.

7.4.1 *Arte y resiliencia*

La dimensión general arte y resiliencia que ha emergido entre los Expertos (E) reúne una serie de temas que han surgido alrededor de esta nominación y que tienen el objetivo de ayudarnos a visualizar los datos, analizar los resultados obtenidos, para así reflexionar sobre lo que ha emergido en esta parte de la investigación.

7.4.1.1 Dimensión: Arte y acción socioeducativa

En este apartado analizaremos los resultados del arte y la resiliencia a través de las entrevistas con los (E) expertos, analizaremos la dimensión arte y acción socioeducativa, a partir de cuatro categorías. Los expertos han hablado de cuatro ejes fundamentales al

referirse al arte y la acción socioeducativa. Estas categorías tienen relación entre ellas y se influyen unas a otras, siendo el arte y la acción socioeducativa el punto discursivo en las que confluyen.



Barra de seguimiento de (E) expertos. Fuente: elaboración propia.

Categorías de: Arte y acción socioeducativa

- Las artes: características, beneficios.
- Las artes en el contexto de la construcción de la cultura.
- Las habilidades sociales que promueven las artes.
- Los modos para transformar a través del arte y la creatividad.

Las artes: características, beneficios

Los expertos han hablado de las capacidades del arte más allá del término esencialista del mismo; como un lenguaje capaz de producir aprendizajes transformadores en la persona y por tanto como una herramienta que proporciona beneficios humanos (autoexploración, comunicación) y beneficios comunitarios. Asimismo, el concepto del arte comentado por los expertos va ligado al concepto de cultura como participación social; lo que lo convierte en una herramienta para el empoderamiento de las personas. Las citas a continuación tomadas de diferentes entrevistas con los expertos así lo ejemplifican.

Yo creo que las artes pueden ayudar a las personas en todos los contextos, por supuesto que también en situaciones de vulnerabilidad (E-1-XC-1:1).

Incluso más, creo que el arte y la cultura son herramientas básicas ya no sólo para la prevención de situaciones futuras de posible exclusión, sino incluso para la

promoción de las personas para evitar encontrarse en situación de prevención (E-1-XC-1:40).

MP ¿Qué papel juegan las artes en los contextos sociales, en este momento?

XC Tiene varios papeles:

Uno como elemento de distracción (que sería el más básico).

Otro, como mecanismo de expresión personal, para que pudiera dar soporte a las dificultades de encontrar otras vías para la autoexploración o la comunicación con el conjunto de la sociedad.

También puede ser una herramienta de inserción en diferentes niveles y de promoción social. Un ancla para situar a las personas o a los colectivos en el conjunto de la sociedad (E-1-XC-1:5).

Así también, el concepto de arte ligado a la expresión que ha emergido en las entrevistas con expertos se liga al concepto de comunidad y al concepto de integración que van unido a las maneras de hacer propias de las artes.

Las artes pueden ayudar a muchas cosas, a abrir muchos frentes y en especial en las comunidades, a personas que necesitan más atención. Más atención, más acompañamiento, más cuidado. De hecho, por extensión de las artes, creo que son las maneras de hacer (E-2-DJ-2:27).

O, al concepto de arte ligado al beneficio del arte como herramienta, para la superación de problemas humanos o para producir cambios en el bienestar de las personas.

¡Que ha llorado por primera vez en su vida, por primera vez!

Y, te explica el psicólogo que esta persona, que venía con problemas de drogas, a partir de ahí, ha hecho un trabajo impresionante; que, sin ese impacto, sin ese impulso, no podía producirse ese trabajo en la persona.

Entonces, claro, dices sí, vale (E-6-SG-6:07).

Las artes en el contexto de la construcción de la cultura

La idea del arte en el contexto de la construcción de la cultura surge en las entrevistas con los expertos, donde aparece el arte no únicamente como un lenguaje para unos pocos, sino como forma de empoderamiento cultural que está ligado al acto político del uso del término.

Aspectos sociales que del campo del arte y la cultura se pueden reivindicar y alzar voces (E-2-DJ-2:25)

Para mí, arte y educación no están desvinculados de un acto político (E-2-DJ-2:55).

Entonces, ocupar el espacio público es agenciarse y creerte tuyo lo que es tuyo. I, la obligación de los que formamos parte de este contexto, pero tenemos el privilegio que

otros no tienen, es a través del arte, promover el compartir al máximo todo lo que es de todos (E-3-C-3:38).

La participación de los expertos (con sus miradas formadas) sobre la importancia del arte en contexto sociocultural se hacen evidentes en algunas de las citas donde se relaciona el arte con la pedagogía y como una herramienta comunitaria.

A mí, por ejemplo, me gusta trabajar desde la escucha y desde que cada persona y que se pueda jugar desde la comunidad; para mí, una de las claves es jugar desde la comunidad y a partir de aquí acompañar con herramientas de la pedagogía, con formas de la pedagogía, pero también con todo el complemento artístico (E-7-EV-7:32).

Así también, se evidencia la noción de las prácticas donde el arte no es utilizado bajo criterios más humanistas o con la mirada puesta en los derechos humanos; los expertos también hacen evidente que falta la promoción del arte en el campo socioeducativo relacionado con la belleza, la diversidad y la cultura de la paz. Los problemas que emergen cuando el arte no es entendido como elemento del desarrollo humano.

SL Pues, mayor respeto hacia la diversidad. Falta ser una cultura de la paz; es decir, del respeto, del cuidado, de la belleza (E-10-SL-10:43).

Muchas veces creo que tenemos muchos pasos hacia atrás; a veces, creemos que estamos avanzando porque hay un avance tecnológico, pero si no estamos vigilantes, podemos dar enormes pasos hacia atrás en dignidad, en justicia, en derechos humanos (E-10-SL-10:45).

Cuando no concedemos espacio a lo artístico nos estamos deshumanizando (E-10-SL-10:5).

Las habilidades sociales que promueven las artes

Emerge de las entrevistas una mirada centrada en las habilidades del arte que lo relacionan con la comunicación, la expresión, la creatividad, las relaciones interpersonales. En las siguientes citas aparecen unos ejemplos:

Quizás la más importante es la comunicación, la capacidad creativa; pero también la capacidad de conexión, tener la habilidad de conectar una realidad con otra, un tipo de persona con otra, creo que esto las artes lo pueden facilitar. También la capacidad de percepción de la estética que es muy importante y está un poco olvidada y yendo un poco más allá, incluso la ética. Es una buena manera a través de las artes el poder contrastar conceptos éticos en sociedad, en conjunto. El arte siempre ha explicado a la sociedad (E-1-XC-1:).

Sobre la capacidad del arte: Decirlo para autosatisfacer la necesidad de explicarse, pero también para llegar al otro. Por ejemplo... (E-1-XC-1:45).

El desarrollo de las habilidades también relacionados con el bienestar a través del fomento de los recursos humanos.

creo que cuando hay arte en medio, nos sentimos más acompañados, nos sentimos más acogidos, cuando tu estás en un espacio donde el espacio es bello, donde estás a gusto, las cosas fluyen de otra forma; por tanto, es muy importante que el espacio donde tu estás, sea agradable. Y este agradable, si se vive desde las personas que están ahí, hace que haya un bienestar (E-7-EV-7:12).

Así también, el arte definido en este apartado está relacionado con la idea del descubrimiento de nuevas situaciones que lo ligan al desarrollo humano o el conocimiento que se puede aplicar en la vida.

*Las personas se redescubren y se posicionan en situaciones en las que, a lo mejor no se habían encontrado; por ejemplo, con el medio, con la propuesta artística, pero también con el grupo.
Entonces, hay que ir acompañando todo este proceso (E-7-EV-7:21).*

Los modos para transformar a través del arte y la creatividad

La idea de transformar por medio de la creatividad emerge de las entrevistas con los expertos desde la idea del desarrollo de la creatividad ligado a la resolución de problemas y no únicamente al concepto esencialista que lo relaciona con el arte. Surge la idea de educar en la creatividad y el arte como forma de ensayar nuevas maneras de resolver o comunicar a través de la creatividad.

Para mí el arte, la práctica del arte o el hecho de educar a través del arte, posibilita que seamos capaces de entender como otras personas a través de su creación, de su experiencia, de su reflexión artística (que no es la creación ni la expresión por sí), encuentran caminos de repensarse a sí mismos, o de pensar cosas que pasan en el mundo, de irrumpir en las dinámicas normalizadas, de repreguntarse, etc. (E-2-DJ-2:32).

La creatividad es la mejor herramienta que tenemos para poder resolver un problema. De hecho, estamos donde estamos, estamos usando una taza porque alguien fue creativo y pensó en hacer una cosa así. El mundo es el que es porque el ser humano es creativo (E-3-C-3:93).

El arte se describe como un lenguaje que permite crear nuevas formas de relación y de desarrollo mediante procesos creativos.

El arte, de alguna forma, te permite comunicarte desde otro punto de partida. Yo creo que se desbloquean formas de relación y entras a realizar de otras maneras; a partir de aquí, las personas se redescubren y se redescubren relaciones diferentes dentro del propio grupo o entre iguales, o entre el entorno (E-7-EV-7:10).

Lo que hacemos es trabajar con procesos creativos. Para nosotros el proceso es la parte importante y el resultado forma parte de este proceso. Pero, claro, es verdad que trabajamos siempre buscando la calidad artística; es importante que la calidad artística esté presente siempre (E-7-EV-7:17).

El arte y la creatividad va ligado también a procesos de respeto a sí mismo, al grupo y al espacio de creación que posibilitan crecer a través del arte, esto es un principio fundamental en toda acción socioeducativa.

Cuando trabajamos en grupo es muy importante las tres “R” que hay en ese proceso; aunque hay más de tres “R” (aclara)

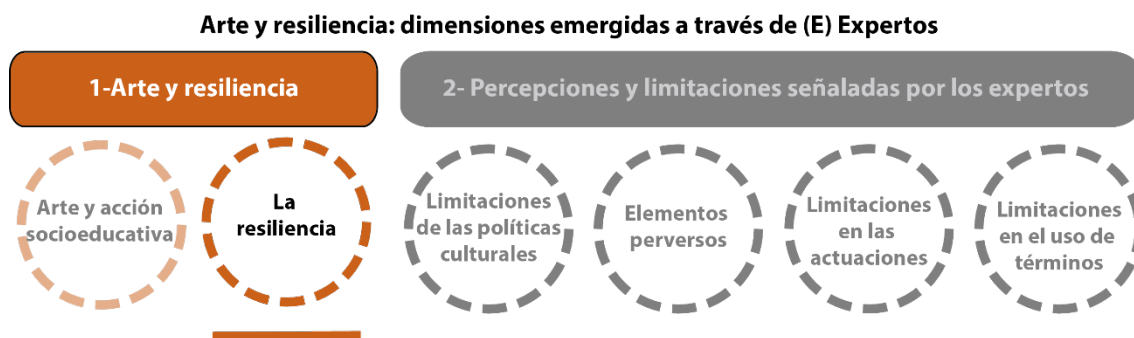
Respeto a uno mismo. Esto es muy importante, si yo me respeto a mí misma también podré respetar a los otros. Respetarse a uno mismo, implica saber que si yo no estoy cómoda en algún momento lo pueda verbalizar también y no pasa nada; o, que pueda parar y que no pasa nada.

También, respetar al grupo. Romper con estos prejuicios que tenemos en relación con uno mismo: intentar ir más allá del “uy, no, que, si hago esto o si digo esto, qué dirán...”. No. Fuera todo esto. Todos somos personas, todos podemos comunicarnos, vamos a jugar, vamos a respetarnos. Primero a nosotros, después al grupo y (...)

luego respeto al espacio. Respetar también el material, etc. Sí que hay mucho tema. Estas son las tres “R” respeto, que para mí son muy importantes porque son el punto de partida de nos permiten crecer (E-7-EV-7:65).

7.4.1.2 Dimensión: La resiliencia

En este apartado analizaremos los resultados del arte y la resiliencia a través de las entrevistas con los (E) expertos, analizaremos la resiliencia a partir de tres categorías. Los expertos han hablado de tres ejes fundamentales al referirse a la resiliencia, estas categorías tienen relación entre ellas y se influyen unas a otras, siendo la resiliencia el punto discursivo en las que confluyen.



Barra de seguimiento de (E) expertos. Fuente: elaboración propia.

Categorías de: La resiliencia

- Resiliencia promovida en la acción socioeducativa.
- Los factores que pueden ayudar a promoverla.
- Definiciones emergentes.

Resiliencia promovida en la acción socioeducativa

La resiliencia es descrita por los expertos en términos generales como capacidad de desarrollar nuevas oportunidades para salir adelante y como un recurso que se puede aplicar para promoverla. En las profesiones sociales es común el desarrollo de la resiliencia como estrategia de afrontamiento de las adversidades. Algunos profesionales entrevistados proponen promoverla a partir de la empatía.

La resiliencia, entendida como “la capacidad que tenemos como individuos para salir fortalecidos de una situación, (situación) que en principio nos es perjudicial como individuos, como grupo o como colectividad”. Esta capacidad la podemos desarrollar a través de múltiples vías, una de ellas es el uso de metodologías o recursos artísticos como herramientas que nos ayuden para auto-explicarnos, convencernos de estas oportunidades que tenemos como individuos, como colectivo.

Pueden ser un recurso más o pueden a llegar a convertirse en “el recurso” (enfatisa) de cada caso, de cada situación en concreto. Pueden tener un papel más, que ayude al protagonista para desarrollar un proceso resiliente (E-1-XC-1:11).

La capacidad de empatía, la capacidad de resiliencia es un rasgo bastante común en la profesión; es decir, colocarte en el lugar del otro. También las propias dinámicas de la profesión te hacen ser muy resiliente; a veces tienes que superar las propias dificultades del dolor ajeno, el dolor y las situaciones tan tremendas que tenemos (E-5-CP-5: 20).

Emergen descripciones que los expertos comparten de la resiliencia como autoconocimiento y el arte como herramienta resiliente para el bienestar; como una herramienta terapéutica sin que su abordaje sea terapéutico.

Yo, lo único que podría decirte es que intuyo que el autoconocimiento puede ayudar en la resiliencia, puede mejorar en uno mismo en general (E-6-SG-6:14).

Claro (silencio) la resiliencia puede tener un punto terapéutico ¿no?

Yo creo que el arte genera bienestar. Yo siempre digo que los espacios en los que trabajamos no hacemos terapias porque no somos arte-terapeutas; pero, sí que esos espacios son terapéuticos también (E-7-EV-7:47).

Otras respuestas de los expertos relacionan la resiliencia con la pasión y el hecho de creer en las personas para abrir mecanismos hacia la transformación a través del arte.

(...) de tipo cultural hay muchos lenguajes y muchas técnicas y muchas metodologías, pero hay un componente imprescindible que es la pasión; es decir creer en las personas, creer en que es posible, creo que sin esa herramienta no es posible (E-10-SL-10:13).

Los factores que pueden ayudar a promover la resiliencia

Los expertos comentan la importancia de la autoestima y la introspección como factores clave para promover la resiliencia.

Para promover la resiliencia tiene que trabajar diferentes aspectos como: la autoestima, la introspección, etc. que son factores claves para promover la resiliencia, por tanto, está completamente vinculado (E-4-AF-4:4).

Se la relaciona con la práctica de los lenguajes artísticos como factor promotor para conseguir el bienestar emocional y obtener beneficios en la mejora de la salud; ya que otras terapias no lo pueden desarrollar como forma de liberación humana. Además, es importante el compartir experiencias culturales con otras personas:

La expresión artística, el bienestar a través de la música, el poder hacer un cuadro, el poder hacer unas poesías, etc. Se utilizan mucho las herramientas del arte para mejorar el bienestar emocional. Aunque esto lo he visto en el ámbito de la salud.

El Trabajador Social, yo creo que ahí tiene un camino para explorar para hacer y un camino que puede ser bastante interesante (E-5-CP-5:24).

Precisamente, como es un lenguaje artístico, permite trabajar con dimensiones que con las terapias no se llega nunca (E-6-SG-6:24).

De hecho, hay muchos elementos emocionales donde la palabra no encaja y tenemos que acudir a la danza, tenemos que acudir al color, a las formas, al silencio, a la música, para sentir que estamos vivos, eso es un concepto de resiliencia (E-10-SL-10:8).

También diría que, cuando fortaleces vínculos de amistad, eres mucho más resiliente. Creo que compartir una experiencia cultural significativa nos hace más resilientes.

De aquí también la importancia de las salidas en grupo. Creo que eso es importante (E-6-SG-6:18).

Yo creo que esto ya científicamente está demostrado. Antes, podía haber opiniones, sensaciones; pero hoy sabemos que, en lugar de reprimir, si lo expresamos y lo compartimos, esto nos sana (E-10-SL-10:31).

En otros momentos los factores promotores que ayudan a generarla se relacionan con el hecho de ver la reconstrucción de la vida como un proceso de creación; aprender a tener otra mirada para incorporarla. De alguna manera, completa la forma simbólica a través del arte, el vivir procesos humanos de desarrollo:

Yo creo que cuando una persona se ha roto y emprende un proceso de reconstrucción, este es un proceso de creación (E-10-SL-10:6).

Otra herramienta es aprender a tener otra mirada, a rescatar lo que se ha desechado como inútil y poder renacer; es un proceso de resucitar aquello que ha sido asesinado en la sociedad, donde hay muchos momentos de exclusión (E-10-SL-10:14)

Definiciones emergentes

En las entrevistas aparecen definiciones emergentes del proceso resiliente a través del arte, que ayudan a producir nuevas definiciones en relación con la educación artística y con el lugar del artista en el mundo.

Podemos tener muchas definiciones del arte. Y, por suerte. Pero, me refiero las artes como herramientas de transformación en estos contextos de vulnerabilidad ... (E-1-XC-1:66).

El arte es realmente un espacio de transformación (E-8-MM-8:16).

Yo creo y, últimamente quiero escribir sobre ello, que los espacios de educación artística son espacios de vida (E-8-MM-8:20).

Los espacios de educación artística son ensayos de vida, estoy completamente convencida (afirma apasionada) (E-8-MM-8:26).

“es que el arte es un ensayo de vida” (E-8-MM-8:30).

Lo que ofrece un artista es el tener que siempre solucionar, no tomar nada por sentado, y esto es lo que te hace un poco más vivo (E-9-AP-9:8).

El trabajo del artista intenta resolver cuál es su posición en el mundo; entonces, eso, evidentemente se puede trasladar a cualquier espacio de salud mental (E-9-AP-9:17).

Definiciones emergentes de la resiliencia que la definen más allá de la adversidad y en estos momentos en relación con nuevos cruces como con la neurociencia.

(...) con Jordi Grané, el libro que saldrá ahora en enero-febrero, hemos tratado esto, hemos hecho un camino entre resiliencia y neurociencia; partimos de entender la resiliencia no desde la adversidad, sino desde la posibilidad (E-4-AF-4:28).

Definiciones de la mediación artística y la resiliencia como vasos comunicantes y en ayuda mutua de autopromoción.

Cómo la mediación artística ayuda a la resiliencia y cómo la resiliencia ayuda como elemento a la mediación artística. Son vasos comunicantes (E-4-AF-4:16).

7.4.2 Percepciones y limitaciones señaladas por los expertos

La dimensión general percepciones y limitaciones señaladas por los expertos reúne una serie de temas que hemos reunido sobre con esta nominación, tienen el objetivo de ayudarnos a visualizar los datos, analizar los resultados obtenidos, para así reflexionar sobre lo que ha emergido en esta parte de la investigación.

7.4.2.1 Dimensión: Las limitaciones de las políticas culturales

En este apartado analizaremos las percepciones y limitaciones señaladas por los (E) expertos a través la dimensión limitaciones de las políticas culturales, a partir de cuatro categorías. Los expertos han hablado de cuatro ejes fundamentales al referirse a las limitaciones de las políticas culturales, estas categorías tienen relación entre ellas y se influyen unas a otras, siendo las limitaciones de las políticas culturales el punto discursivo en las que confluyen.



Barra de seguimiento de (E) expertos. Fuente: elaboración propia.

- Acceso a la cultura.
- Participación.
- El poco vinculo de la práctica con vida de las personas.
- Falta de compromiso con los derechos de la ciudadanía.

Acceso a la cultura

Aparece en las entrevistas cómo se gestiona la cultura y los conflictos que conlleva entenderla exclusivamente como el acceso a los museos. La importancia que tiene el acceso a la cultura, pero también la equidad (atenderlo en su diversidad) y en el contexto de exclusión social. Y la escasa promoción de las políticas culturales institucionales

llevadas a prácticas reales de la cultura, entendidas como un derecho humano fundamental. Las siguientes citas lo evidencian:

Con eso no sabemos qué interacciones ha habido, de qué tipo, de qué calidad, el impacto posterior y demás. Ahí está la gracia. El hecho de entrar al Picasso no significa que estemos culturizando más a la población (E-1-XC-1: 32).

Son derechos. I, disfrutar es algo que no defendemos porque no es una necesidad básica se supone (reflexiona profundiza y hace pausa). Dentro de la pirámide básica, la cultura no está... (E-5-CP-5:26).

Cuando te dicen de un centro de “sin techo” que sus usuarios han salido con un poco de ilusión, porque ya no tienen tanto que pensar sólo en la casa y en el curro. Que han vuelto a conectar con la vida y con la alegría, con la ilusión, con su yo, con la emoción. Entonces, al final, mi conclusión es que las personas que están en grado de vulnerabilidad, el beneficio de la cultura les viene muy bien, más que a otras (E-6-SG-6:9-10).

Pues, si a ti ya te beneficia, imagínate a una persona que está mucho peor que tú; el beneficio práctico es superior (se produce un gran silencio) (E-6-SG-6:13).

Participación

En las entrevistas con los expertos surge que la participación está ligada al acceso y al desarrollo humano y que esto no debe estar restringido para la población; sino más bien debería estar mejor promovido. Así también, que bajo el concepto de participación se realizan prácticas no significativas de la participación cultural y que la participación para ser transformadora ha de ser verdadera (honesta) y contar con la predisposición de las personas.

El arte y la cultura son muy importantes, es una posibilidad de crecimiento, de acceso a unos espacios que no han de ser exclusivos solamente para unas clases sociales determinadas (E-2-DJ-2:52).

Con la bandera de la participación se hablan de muchas cosas, hay proyectos que no tienen nada de participativo (E-1-XC-1: 40).

El compromiso con el arte, desde el que lleva el taller a las personas (sean adultos o niños), debe estar al por igual. El participar íntegramente como personas, desde dentro, desde creértelo ... la participación debe ser honesta, sino no habrá este proceso transformador. Por eso, es importante, aún más, trabajando con personas adultas, es que venga quien quiera. Nunca forzando (E-3-C-3:45-47).

El resultado de un buen proceso con el arte ayuda a estimular la participación, porque un buen proceso participativo con un buen resultado ayuda a estimular el empoderamiento y la autoestima y de esta manera promover la participación honesta y empoderada a través de la reapropiación del espacio.

En las exposiciones e instalaciones, nosotros al final de cualquier proceso creativo intentamos dar importancia al proceso, pero también al resultado. Nos hemos dado cuenta de que cuando montamos una exposición artística potente en la calle, esto no solamente hace subir la autoestima y empoderarse, sino también reapropiarse del espacio que a menudo no suele de ser de estas personas (E-3-C-3: 37).

El poco vínculo de la práctica con vida de las personas

En este apartado se ha reunido lo que ha emergido de los (E) expertos donde se comenta la necesidad de un arte más coherente en sus prácticas, que atienda a las necesidades reales de las personas. Se habla sobre incorporar el sentido común y estar atentos a lo que sucede con las personas y con lo que necesita cada persona. No se trata de dar contenido, sino de ayudar a que el contenido sea valioso y extrapolable para sus vidas; como forma de ayuda en el proceso resiliente marcado por el empoderamiento y no sobre la victimización de la persona.

Cuando se trabaja desde el arte, de un modo coherente y respetando las características del entorno, de lo que están pasando las personas, sus edades, en fin. El resultado de todo esto es realmente transformador (afirma). (E-3-C-3: 39).

Creo que el arte, si se trata dentro de un programa flexible, organizado, que atienda a las necesidades reales del individuo, a la edad de las personas... creando un ambiente cálido, seguro, de trabajo, en fin... Así, yo creo que tiene mucho de resiliente, es así, un factor decisivo (E-3-C-3:4).

En un concierto descubrieron que una persona de salud mental había tocado el piano, a partir de ahí le pusieron un instrumento que tenían en el centro, empezó a tocar, se convirtió en pianista del centro y, bueno, recuperó su identidad y su lugar. Esta persona pasó de ser invisible a ser el pianista del centro (E-6-SG-6:34).

Para mí los puntos más importantes del arte en contextos de vulnerabilidad:

Lo primero: que no sea revictimizador. No un arte que nos haga solamente hablar de lo que nos ha pasado y quedarnos anclados. Entiendo que se ha de dar herramientas para que las personas decidan qué hacer con esto, sobre cómo usarlas para lo que tengan ganas de expresar (E-3-C-3: 27-29).

Él habla de la importancia de no revictimizar porque a menudo el trauma (como en un contexto como el de Gaza, por ejemplo) nos hace leer a las personas desde un trauma (E-3-C-3: 31).

Por otra parte, también ha emergido entre los (E) expertos la percepción de las profesiones desde las instituciones como meras gestoras de servicios; probablemente vinculada a la precariedad del sector profesional, que hace que se aborden primeramente las cuestiones básicas y no quede tiempo para pensar en estrategias más profundas, más transformadoras o sostenibles a largo del tiempo. Lo que no ayudan a innovar o a pensar en nuevas estrategias sostenibles o transformadores o a repensar la profesión. Esta

situación se describe también en el sector cultural y el entorno de los trabajadores de la cultura; pero así también otras profesiones sociales.

Hemos realizado un diagnóstico de los servicios sociales básicos desde el TSC (Colegio de Trabajo Social de Cataluña) acompañados por la Diputación de Barcelona, donde el diagnóstico que se hace es que las problemáticas que acuden a Servicios Sociales, es para la gestión de la pobreza: la pobreza energética, los temas de alimentación, las becas de comedor; es decir, todo aquello que tiene que ver más con aspectos de beneficencia, que no con aspecto de autonomía y empoderamiento de las personas (E-5-CP-5:7).

Trabajo social

Está perdiendo, sobre todo, estos aspectos vinculados al empoderamiento de las personas que son tan propios de la profesión y que ayudan a la transformación de las personas y que ayudan a generar cambios. Esto pasa en Barcelona, pero sería extrapolable al resto del territorio de Cataluña (E-5-CP-5:6).

Falta de compromiso con los derechos de la ciudadanía

Los (E) expertos también señalaban la escasa consciencia que se tiene en la sociedad sobre los derechos de la ciudadanía, de la educación, el arte y la cultura como un derecho fundamental y como el derecho a ejercer y poner en práctica real los derechos humanos fundamentales. La importancia que tiene una buena intervención en contexto social real contando con el compromiso de los profesionales, ya que esto humaniza a la población. Así también, ha emergido la falsa consciencia social que se tiene en algunas intervenciones.

Hace un par de años en Afganistán, en un taller donde pintábamos simplemente con telas unas siluetas, un día me vino una de las niñas viene y me dice ¿volverás?, le digo no lo sé porque esto no depende de mí. Y me dice, es que lo que hemos hecho hoy es la cosa más hermosa, más bonita que he hecho jamás en mi vida. Era el taller de las siluetas, era esa ilusión por lo que ella había vivido de esa experiencia estética... era... bueno... MM: Es que es su derecho, es el derecho, el que habría de tener todo el mundo. Es el arte, es un derecho de las personas (E-3-C-3: 40-41).

Podemos encontrar ejemplos concretos de esta participación falsa, me acuerdo este taller que hicimos en Palestina donde teníamos formadores para la Mutua que no eran voluntarios, sino que eran escogidos a dedo, algunos estaban forzados a venir, había uno que otro que se interesaba, pero otros veíamos que no... (E-3-C-3:50).

Cuando no concedemos espacio a lo artístico nos estamos deshumanizando (E-10-SL-10:5).

7.4.2.2 Dimensión: Elementos perversos

En este apartado analizaremos las percepciones y limitaciones señaladas por los (E) expertos a través la dimensión elementos perversos, a partir de cinco categorías. Los expertos han hablado de cinco ejes fundamentales al referirse a los elementos perversos, estas categorías tienen relación entre ellas y se influyen unas a otras, siendo los elementos perversos el punto discursivo en las que confluyen.



Barra de seguimiento de (E) expertos. Fuente: elaboración propia.

Categorías de: Elementos perversos

- Acciones culturales poco transformadoras o exclusoras.
- Precariedad, falta de subsidios o recursos para la cultura como transformación.
- La aplicación vacía de conceptos de moda.
- Los modos de promoción de la participación.
- Posiciones muy esencialistas de las artes y la cultura.

Acciones culturales poco transformadoras o exclusoras

Los (E) expertos nos comentan que uno de los elementos perversos más recurrentes es realizar actividades que tienen la intención de ser innovadoras, pero que en realidad son poco transformadoras y más bien exclusoras. Además, con este tipo de prácticas, se niega el derecho a la inclusión y a la posibilidad humana de aprender y de crecer; parte de estos problemas se resolverían con aplicar los espacios de creación como espacios cualitativos para el desarrollo humano y no como algo pasatista, sin sentido o como una tarea para completar el tiempo.

Hay muchos programas, muchas propuestas que están activando todo esto y creo que es importante que pensemos. Parecen ser estrategias que quieren integrar más a todo el

mundo y están reproduciéndose cosas que parecen ser muy modernas, muy nuevas, pero que en realidad están segregando aún más las posibilidades de jóvenes o niños u otros colectivos al acceso a la educación (E-2-DJ-2:58).

Es que es una cualidad que desarrolla lo humano; pero, entendiendo los espacios de creación como lo que te estoy describiendo, si es una Educación Artística desde pinta y colorea o de las manualidades, no pasarán todas estas cosas (E-8-MM-8:109).

Cuando (la persona) se descubre con la posibilidad de ser, aunque todo su contexto (infancia, familia o de barrio) ha sido un contexto de negación, ese reconstruirse en un proceso de creación, es un proceso artístico, terapéutico; podemos utilizar muchas expresiones (aclara) (E-10-SL-10: 7).

Creo que ese arte de la convivencia escasea. Muchas veces creo que tenemos muchos pasos hacia atrás; a veces, creemos que estamos avanzando porque hay un avance tecnológico, pero si no estamos vigilantes, podemos dar enormes pasos hacia atrás en dignidad, en justicia, en derechos humanos. deshumanizando (E-10-SL-10:44-45).

Precariedad, falta de subsidios o recursos para la cultura como transformación

Otros de los elementos perversos se encuentran es la precariedad de la cultura. Los pocos recursos que se destinan para la cultura, que no permiten que realicen propuestas estables o que pueda llegar a una ciudadanía más amplia o que sea un recurso incapaz de mantenerse en el tiempo. Así mismo la precariedad profesional que existe en los sectores de la cultura.

Además, los (E) expertos nos comentan las incoherencias entre el sistema de financiamiento de las propuestas culturales. Se considera que es propuesta cultura (financiada por cultura) o bien se considera como propuesta de salud (financiada por la sanidad); muchos de los proyectos culturales de cruce padecen a la hora de ser financiados por la administración. Muchas veces, los proyectos más transformadores que están en el cruce de las profesiones, o que tienen un carácter más interdisciplinar, se les niega la financiación porque la administración no sabe cómo definirlo y por tanto no sabe quien lo debe financiar. Se traban de los proyectos más interesantes a nivel de propuesta cultural, entre ellos los que se desarrollan en el entorno del arte y la resiliencia en el entorno de la salud.

Es un contexto precario (E-2-DJ-2:24)

Se necesitan estructuras, se necesitan recursos, porque si no tienen buena intención, pero acaban siendo muy superficiales. Hay que trabajar mucho con las administraciones para

que vean el valor de la práctica y huir de maquillaje institucional e intentar trabajar con los colectivos con temporalidades más orgánicas, sino pueden ser espacios de intrusión y no de conocimiento compartido (E-2-DJ-2:42-43).

Estructuras económicas; que posibiliten estas mediaciones internas entre las instituciones, que remuevan partidas económicas y que nos permitan fortalecer equipos de mediación o educación cultural (E-2-DJ-2: 109).

Por ejemplo, el proyecto del hospital nos cuesta horrores la financiación. ¿Por qué es todo esto? (se pregunta). Claro, es que tenemos que pasar por varias capas. En este caso, se trata de un proyecto que está en el ámbito de la salud, está en el ámbito cultural, está en el ámbito artístico y está en la educación. Entonces tienes que pasar y comienzas a pedir en un carril de líneas continuas... (E-7-EV-7:68).

La aplicación vacía de conceptos de moda

Los (E) expertos nos hablan de cómo se impone en el sector cultural conceptos que se ponen de moda sobre los que se trabajan, los peligros que conlleva aplicarlos sin conocerlos, que se usen sin sentido común o los peligros que conllevan desarrollar conceptos innovadores cuando los conceptos de base no están consolidados.

¿Qué es la resiliencia? ¿desde cuando existe la resiliencia? ¿no existía la resiliencia antes del año 2000? Cuando siempre hemos intentado salir más fuertes de las situaciones que hemos tenido, esto desde los principios de los tiempos.

Una anécdota para poner entrecomillas, hace poco una persona que defendía el concepto de resiliencia, me decía: - está bien escucharlo, pero tampoco hay que dar más valor del que tiene... no porque inventamos en concepto de resiliencia vamos a hacer "lo más" (E-1-XC-1:39).

Ahora está esto tan de moda de los procesos creativos. Pero qué es esto de los procesos creativos. Claro quiero que me hagas un espectáculo. Un momento. ¿Qué quieres exactamente? Claro, si hablamos de un proceso creativo es que necesito un mínimo de sesiones para poder realizarlo; claro, porque sino lo que estamos haciendo es instrumentalizar a las personas (E-7-EV-7:28).

Hacemos, entonces, un camino de cómo ha ido avanzando el concepto de neuro y de cómo está avanzando el concepto de resiliencia; se pueden ver como esos caminos van juntos. Ahora, bien, si no está consolidado el primer concepto... o sea, cuando vas a hacer un curso no puedes hablar del segundo, sin hablar del primero. No se entiende, entonces hay que hablar muy bien del primero para hablar o darle más vueltas... Sino, en un punto, lo hemos perdido (E-4-AF-4:29).

Los modos de promoción de la participación

Los expertos explican entre los elementos perversos los modos en que se diseñan de la participación. Muchos de los modos de participación no están diseñadas para colectivos o personas con necesidades especiales o no han contemplado demasiado esta necesidad, a veces se convierten en proyectos discriminadores o excluyentes de la participación, porque no se ve a la persona como un sujeto integral más allá de sus dificultades/necesidades. Las personas se sienten menos que otras y por tanto no incluidas. El poder del arte cambia profundamente cuando el modo de la participación de cada persona es pensado.

Asimismo, los expertos hablan de la necesidad de pensar en cómo acompañar y no dirigir la participación. Hablan de la necesidad de pensar formas de empoderar desde promover un acompañamiento capaz de hacer resurgir al otro, desde alguna de sus habilidades como persona. Finalmente, hablan de promocionar un tipo de participación que sea inclusora desde algún elemento concreto, como lo podría ser una parte básica del lenguaje artístico con la que todos pudieran comenzar a trabajar.

Recuerdo hace muchos años en Italia, estaba becado en Florencia y tuve la ocasión de visitar el Museo en Prato (Toscana), me encontré con un grupo de artistas y con un grupo de personas adultas que tenían diferentes tipos de discapacidad, entre ellos estaban llevando juntos un proyecto artístico impresionante. Eran personas con las que tu no podías dialogar, no se podía porque se cerraban, algunos de ellos no podían ni siquiera hablar; pero el proyecto artístico que estaban desarrollando era... descomunal (enfatisa), se me pone los pelos de punta de sólo recordarlo (E-3-C-3:7-8).

Como educador yo no voy a enseñarte a ti (refuerza) lo que es el arte; sino que yo quiero que tu descubras el arte desde ti mismo (refuerza) (E-3-C-3:84).

Después, lo he dicho todo el rato, la horizontalidad; donde cada uno pueda aportar lo que cree que merece la ocasión. Yo domino una serie de técnicas que te comparto, hay un conocimiento, que por supuesto lo hay (enfatisa), no está oculto; pero esto no significa que esté encima de... (E-3-C-3:83).

Sobre el rol, también que es importante no dirigir sino acompañar a las personas; no juzgar nunca ni forzar, como decía antes (E-3-C-3:81).

El educador trabajaba con niños y adolescentes, niños y niñas que se estaban expresando de un modo tal que, sin esas herramientas artísticas, seguramente no habrían conseguido nada (E-3-C-3:9).

No veo tanto a la figura del experto que empodera a una persona o a un grupo, sino a una persona artista (y de otros colectivos) que tiene una forma de colaborar y de trabajar con la gente, de una manera tal... (E-3-C-3:12).

Posiciones muy esencialistas de las artes y la cultura

También se señalan entre los elementos perversos, algunos posicionamientos con respecto del arte; hablan de la existencia de una mirada esencialista del arte en los entornos sociales. El arte es considerado como algo innato que está ahí y que no hay necesidad de explorar; asimismo, posiciones que se centran en el producir y no aprender. Los expertos señalan que el producir procesos artísticos sin interiorizar ni reflexionar, implican procesos perversos, poco transformadores del uso del arte en las personas. El problema de estetizar el lenguaje del arte, sin verlo dentro de un campo más amplio como el que podría ser el campo de la cultura. La falta de formación que se tiene en la acción socioeducativa para diseñar propuestas artísticas y culturales; se da por sentado que no se necesita conocer el lenguaje del arte para hacer una propuesta, ni contar con formación cultural para realizarlo; así también falta una mirada metodológica y pedagógica. Se plantea como un terreno en el que todos se sienten capaces y donde hay escasa reflexión sobre la idoneidad del profesional para realizarlo. Se cae a menudo en posturas antiguas y desfasadas en el tiempo; que desde hace mucho tiempo, se saben que no son generadoras de cambios humanos, ni sociales.

Entender el arte y la educación no como cosas esencialistas, sino como construcciones sociales (E-2-DJ-2:50).

Claro, lo que pasa en el caso del arte es que lo que ha prevalecido sobre el arte en los contextos sociales, es una mirada esencialista del arte. Es el arte se explica por sí mismo, que el arte es una capacidad innata... claro, entonces... (explicita) por eso, según que tendencias también hay, arteterapia, emoción, etc. en mi caso yo las respeto, pero muchas cosas no las comparto. Estas últimas, se basan en miradas muy innatas del arte, muy esencialistas (E-2-DJ-2:75).

Todas estas metodologías que no juegan con esto de que yo soy artista y vengo, yo te digo lo que vamos a hacer; sino que es, que dejan descubrir lo que todos juntos podemos llegar a hacer o podemos a llegar a investigar (E-9-AP-9:40).

Por ejemplo, un proyecto que he realizado en Whitechapel Gallery era sobre esto, se llamaba "Play As Radical Practice"; se trataba justamente del poder que tiene el juego para subvertir el sistema educativo. Sobre todo, en Londres y en el Reino Unido en estos momentos, el sistema (educativo) es bastante terrible. Pero, lo extraño, es eso que tú dices, es que trabajaban con estas teorías que están súper comprobadas; pero, lo extraño era que se trataban simplemente de aplicarlas, ponerlas en práctica era lo que resultaba completamente transformador (E-9-AP-9:43).

7.4.2.3 Dimensión: Limitaciones en las actuaciones

En este apartado analizaremos las percepciones y limitaciones señaladas por los (E) expertos a través la dimensión limitaciones en las actuaciones, a partir de cuatro categorías. Los expertos han hablado de cuatro ejes fundamentales al referirse a las limitaciones en las actuaciones, estas categorías tienen relación entre ellas y se influyen unas a otras, siendo las limitaciones en las actuaciones el punto discursivo en las que confluyen.



Barra de seguimiento de (E) expertos. Fuente: elaboración propia.

Categorías de: Limitaciones en las actuaciones

- Falta de una mirada profunda de los problemas y de formación profesional.
- Confluencia de profesiones que cohabitan sin el intercambio y el dialogo.
- El lugar del arte y los artistas en los proyectos de intervención social y educativa.
- Falta de consenso con los conceptos y actuaciones.

Falta de una mirada profunda de los problemas y de la formación profesional

Los expertos han hablado de las nuevas necesidades que han de tratar las profesiones en el medio social y esto provoca algunas limitaciones en las actuaciones. Hace que los profesionales respondan hibridándose con otras maneras de ver la realidad y esto despierta nuevos inconvenientes. Igualmente plantean la necesidad de conocer lo que se

aplica en el medio social, comenzando por entender que exige disponer de unas estrategias pedagógicas para el trabajo con las personas. Muchos profesionales del arte, por ejemplo, desconocen de las técnicas pedagógicas para el trabajo con las personas en el contexto socioeducativo y esto produce unos resultados poco transformadores. Desde el medio socioeducativo, por otra parte, cuando se incorpora el arte a los proyectos, en ocasiones se incorpora sin un acompañamiento especializado y esto no permite que el arte y la creatividad se desarrollen con eficacia. En ocasiones estas cuestiones no se tienen en cuenta y determinan proyectos socioeducativos poco transformadores. Finalmente, se habla de la necesidad de un buen trabajo interdisciplinar para el que el trabajo con las personas sea realmente transformador y pueda responder de manera compleja a varios aspectos del sujeto. La mediación resulta, en este contexto, una herramienta nueva que puede estar en el cruce de las profesiones y que puede ayudar a desarrollar el trabajo cultural con la comunidad y con las personas.

Se desvirtúan y acabamos en ámbitos pocos profesionales también, en el sentido de rigurosidad. No de estatus ni nada, sino el del desconocimiento. Bueno, yo creo, que saber aceptar lo que no sabes, es lo importante. A partir de ahí, pues bueno, debes buscar posibilidades de encuentro con otros. En el fondo, trabajamos para un proyecto común, no es para reafirmarnos sólo individualmente sino en relación y con los otros (E-2-DJ-2:75).

El educador tiene muchas dificultades, estamos viendo que los perfiles profesionales de los educadores de los museos también hay que trabajarlos desde otros lugares. Ya no importa que seas un súper historiador del arte y que sepas explicarte un montón sobre el Renacimiento, etc., sino como ese saber lo vas a poner en relación con el otro (E-2-DJ-2:107).

Cada vez más se necesita un perfil con otras formaciones, esto pasa en todos los ámbitos: en la educación, en los profesores, en la práctica artística igual (E-2-DJ-2:108).

Para educar necesitas un entrenamiento, ahí el mediador es muy importante porque puede hacer que conecten los lenguajes (se produce pausa) (E-6-SG-6:37).

A partir de ahí, es verdad que surgen muchos retos: retos de formación, retos de profundización, retos de participación no sólo de butaca (detalla). A todo esto, lo hemos ido escuchando y hemos ido desarrollando proyectos, a partir de ello. (E-6-SG-6:5).

El Trabajo Social, que siempre es visto como un suministrador de recursos, cada vez tiende más a salir de este plano y a colocarse en el plano de acompañamiento psicosocial. Esto es el acompañamiento de la persona y la atención centrada en la persona. (E-5-CP-5:16).

La expresión artística, el bienestar a través de la música, el poder hacer un cuadro, el poder hacer unas poesías, etc. Se utilizan mucho las herramientas del arte para mejorar el bienestar emocional. Aunque esto lo he visto en el ámbito de la salud. El Trabajador Social, yo creo que ahí tiene un camino para explorar para hacer y un camino que puede ser bastante interesante (E-5-CP-5:24).

Creo que es importante reconocer la necesidad de la hibridación del profesional que viene del mundo de la educación y del mundo del arte. Es decir, de esta persona que ha bebido de las dos fuentes (E-7-EV-7:38).

Puedes tener mucha formación artística, puedes conocer muchas técnicas; pero igual no tienes las herramientas pedagógicas y entonces no sabes cómo transmitirlo, cómo llevar adelante una propuesta o simplificarla para que aquello crezca y que crezca desde las personas y no desde ti. Para mí aquí también está el arte de la persona profesional de este ámbito. (E-7-EV-7:39-40).

Puedes ser un muy buen violista y no desarrollar un proceso que tenga un componente social (E-1-XC-1:16).

Confluencia de profesiones que cohabitan sin el intercambio y el diálogo

Otro aspecto destacado que ha surgido es la confluencia de profesiones se deben integrar en el diálogo y en el intercambio y que incorporar nuevas metodologías en el contexto social puede ayudar a conseguir mayores beneficios, pero exige una estrategia reflexiva. En ocasiones coexisten metodologías y orientaciones sin un criterio adecuado y esto supone una gran limitación en las actuaciones.

Así también las profesiones, en ocasiones, conviven en los proyectos sociales sin integrarse de manera adecuada y se solapan unas a otras, desarrollando trabajos desde un saber que no le es propio. Un ejemplo es el uso del arte en el contexto socioeducativo. Asimismo, los (E) expertos comentan que pervive una cierta jerarquía profesional para abordar los problemas del medio social; en ocasiones, por ejemplo, se les da importancia a las artes en el medio sanitario, pero a la hora de conferirle un lugar, siempre se la desplaza como algo que tiene una importancia menor.

Hoy mismo cohabitan orientaciones y metodologías diversas que vinculan arte y educación (E-2-DJ-2:16).

Los artistas siempre tienen que estar apoyados por los profesionales que trabajan en las organizaciones, para que sea una colaboración, para que el proyecto se convierta en lo que se necesita en ese momento... elementos de ellos se pueden aplicar al trabajo diario de su institución (E-9-AP-9:23).

Entramos en una gran discusión porque muchos artistas no tienen conocimientos pedagógicos/educativos, por lo tanto, no se trata de quién es el mejor en su campo o quién puede enseñar mejor las cosas sino, empezar a generar espacios de relación y de estructuras de trabajo que nos permita poner lo mejor de cada ámbito transversalmente por los saberes que cada uno tenemos. Todo eso (enfatisa) en conjunto con el grupo, con

la temática o con el problema que nos una; porque claro, esto de yo soy artista y puedo enseñar arte... pues, bueno, no sé. Esto es muy cuestionable (E-2-DJ-2-72).

Has de haber vivido procesos de creación, sino es un intrusismo; en nuestra área existe un intrusismo muy bestia y eso es muy injusto (E-8-MM-8:68).

En este punto debemos decir que no somos terapeutas y tenemos que buscar a alguien que apoye y pueda derivar si hace falta (E-3-C-3:52).

En los contextos sanitarios, por ejemplo, el arte tiene importancia; pero, también es verdad que, si pienso en hospitales, por ejemplo, te encuentras con resistencias. Te encuentras con muros institucionales. Hay personas que creen mucho y que lo defienden; pero hay personas en el contexto sanitario, que encuentran a todo esto como algo completamente secundario. Sin embargo, hay toda una corriente y hay estudios que lo demuestran; pero, incluso así te encuentras que lo ven secundario (E-7-EV-7:49-50).

El lugar del arte y los artistas en los proyectos de intervención social y educativa

El artista que se integra en un proceso de arte comunitario debe situarse en un plano de igualdad con los participantes, para así dar valor a las construcciones colectivas y al trabajo de las personas que forman el grupo. Los expertos comentan que estos inconvenientes son habituales y limitan el desarrollo cultural, muchos de estos problemas están ligados al concepto modernista de artista como genio (no lo ven como un trabajador cultural) y esto hace que los artistas en los proyectos culturales trabajen en beneficio propio, pero no en beneficio comunitario.

El desarrollo cultural comunitario más transformador se realiza desde abajo, con el trabajo en red con las asociaciones y en conjunto con otras profesiones sociales.

Sobre todo, en el campo de la educación artística y en el momento en el que estamos, donde se busca florecer proyectos donde el artista es el centro, bueno (refuerza) hay que estudiarlo (E-2-DJ-2:49).

Desde aquí defendemos más que el creador es el quien también se debe poner en relación con los demás. (E-2-DJ-2:63).

Que el artista se vea como alguien más, como una persona más, como un integrante más de esta sociedad. Lo que hace y reflexiona tiene un valor individual y colectivo. Se puede compartir desde lo sencillo, en el sentido de lo cercano; porque si nos miramos desde la peana del arte, lo que hace esto es crear unos signos de distinción que a la vez nos separan de los otros, cuando queremos vincularnos con ellos (E-2-DJ-2: 68).

No subrayar el trabajo exclusivamente individual del artista, eso qué importancia tenía (...) sino reflexionar sobre qué compromiso tenía su práctica artística con la gente, con la ciudadanía (E-2-DJ-2:13).

El arte nos posibilita esto porque cuando trabajamos con artistas o con referentes de artistas hablamos de resonancias. Intentamos desplazar la palabra “referente” por el concepto de “resonante”, porque nos posibilita que la experiencia de conocer la obra artística no sólo sea de cita o de modelo artístico a seguir, sino que se sume y dialogue con la experiencia personal y los saberes que cada persona lleva consigo (E-2-DJ-2: 104).

Cómo vincular el arte y la educación en el campo local, en contacto con muchas asociaciones, personas y profesionales (E-2-DJ-2: 15).

Falta de consenso con los conceptos y actuaciones

Se señala que no se define lo que se entiende por los términos (por ejemplo, arte y resiliencia); o se lo hace, pero lo que se entiende sobre ellos no es coherente con la práctica y esto pone en evidencia la falta de consenso y la limitación de la intervención/actuación que se realiza. Las actuaciones que a menudo se realizan en el medio social responden de maneras confusas con los términos o a las maneras confusas/dudosas de su implementación, lo que provoca grandes contradicciones o que las actuaciones que se realizan no lleguen a ser efectivas.

Hay muchas corrientes ahora donde están presentes el arte y la educación, podemos estar contentos porque los titulares mencionan estos conceptos, pero hay que ser más crítico a veces sobre cómo se utilizan y ser más transparentes también sobre con qué finalidad (E-2-DJ-2: 57).

Los espacios de educación artística son espacios de vida (E-8-MM-8:20).

Tienen que ser artes como proceso, como proceso plural, desde un impulso vital. Seguramente con voluntad de exteriorizar un discurso propio. Un discurso propio ya sea individual o colectivo. No sólo un recurso para mirarse a uno mismo, es decir en un proceso de mirarse uno mismo, sino también un proceso para explicarse hacia el exterior (E-1-XC-1:19).

Si a la resiliencia le quitamos el sello de adversidad como punto de partida y la vemos como generadora de posibilidades, claro en el arte lo tiene todo, porque el arte es un generador de posibilidades (E-4-AF-4:3).

Nosotros nos hemos encontrado con personas con las que trabajamos en el mismo ámbito, pero claro, te preguntas ¿cómo hacemos esto?; porque, claro, al igual te sacan una plantilla como si nada y claro tu dices “uy, Dios, vaya”. Sin desmerecer, pero es que no estamos hablando ni del mismo lenguaje. A mí, por ejemplo, me gusta trabajar desde la escucha y desde que cada persona y que se pueda jugar desde la comunidad; para mí, una de las claves es jugar desde la comunidad y a partir de aquí acompañar con herramientas de la pedagogía, con formas de la pedagogía, pero también con todo el complemento artístico. Insisto, la calidad artística tiene para mí tiene un valor. Esto no

quiere decir que haya una distancia; creo que se puede trabajar con calidad artística con todas las relaciones (E-7-EV-7: 31-33).

7.4.2.4 Dimensión: Limitaciones en el uso de términos

En este apartado analizaremos las percepciones y limitaciones señaladas por los (E) expertos a través la dimensión limitaciones en el uso de términos, a partir de siete categorías. Los expertos han hablado de siete ejes fundamentales al referirse a las limitaciones en el uso de términos, estas categorías tienen elementos comunes, siendo las limitaciones en el uso de términos el punto discursivo en las que confluyen.



Categorías de: Limitaciones en el uso del término

- Arte
- Diversidad funcional
- Educador
- Exclusión social
- Participación
- Resiliencia
- Vulnerable

Así como en la categoría anterior, en este apartado se ha ejemplificado conceptos con los que se hace evidente la convivencia de diversas acepciones. Los (E) expertos ven la indefinición de los términos como una limitación.

Los conceptos en un proyecto socioeducativo se deben definir con precisión, evitando pasar por momentos de contradicciones, que sean interpretado en el espacio social con metodologías que pueden resultar contradictorias.

Arte

Tampoco es entender el arte como una herramienta, porque tampoco es eso. Para mí, verlo así, resta importancia a la práctica del arte o de la cultura por sí mismas; es lo que nos cuesta tanto defender (E-2-DJ-2:30).

Por ejemplo, a veces se piensa que se va a entender mejor una pintura figurativa que no una práctica más abstracta o contemporánea, más conceptual (E-2-DJ-2:78).

El arte es realmente un espacio de transformación (E-8-MM-8:17).

El proceso artístico es también un proceso de integración en el mundo, de explorar tu posición en el mundo. Es decir, de investigación. Eso te da unas herramientas para intentar poder manejar lo que la vida te echa, básicamente (E-9-AP-9:31).

En el caso del arte se ve la convivencia de definiciones esencialistas ligado al componente estético y las técnicas; y otras definiciones más contextualistas que lo relacionan con el desarrollo de las capacidades humanas a través del arte. La convivencia de los términos responde a la falta de una mirada formada, crítica y reflexiva sobre lo que se entiende por ellos en el medio social.

Diversidad funcional

Discapacidad es exclusora, diversidad funcional es más inclusiva (E-8-MM-8:1).

Ambas formas conviven en la actualidad, a veces se la utilizan sin consciencia. Se señala la necesidad de revisar los términos que se utilizan para definir las situaciones y de tener una mirada crítica en el uso de las palabras, ya que también indica un posicionamiento sobre los temas. En este caso se señala más conveniente el uso de la palabra diversidad funcional para reemplazar la palabra discapacidad.

Educador

Es importante el educador como persona. El educador al cuidado de las personas, que no se confunda con el paternalismo, por favor (E-7-EV-7:37).

La manera de definir lo que implica educar o el rol del educador en un proyecto socioeducativo cambia según lo que se entienda por educación. Se señala la importancia de trabajar desde un acompañamiento en el medio social que sirva de guía, que ayude y aliente a la resolución de los problemas por las que pasan las personas. Pero, las

circunstancias de precariedad por las que pasan algunos proyectos sociales hacen que el trabajo se aborde desde el voluntariado y en muchas ocasiones el voluntariado no cuenta con una formación ni cuentan con herramientas para trabajar en la acción socioeducativa y esto hace que se planteen puntos de vistas contradictorios en las actuaciones. Un ejemplo de esto es ver posturas paternalistas en el acompañamiento social.

Exclusión social

Sí, en todo caso, es necesario superar la lectura habitual de este concepto porque uno puede estar excluido en su propia casa, cuando hablamos de exclusión también es este señor mayor que vive con sus hijos y que no le hacen caso. Este señor mayor está excluido y tiene una familia (E-1-XC-1:62).

Se ha señalado la importancia de la amplitud en el uso de los términos; por ejemplo, el de exclusión social, ya que a veces resulta limitante. La exclusión social no solamente describe la pobreza o la vulnerabilidad por la falta de recursos económicos o de acceso; la exclusión social es una palabra que se puede utilizar en otras circunstancias, ya que puede ayudar a desvelar otras formas de exclusión.

Participación

Lo mismo en el caso de la participación. Con la bandera de la participación se hablan de muchas cosas, hay proyectos que no tienen nada de participativo; por lo que ahora hay gente que delante de una propuesta de participación, ahora se lo mira más, porque puede que se trabaje por el concepto de participación y se le olvide de poner el ingrediente principal. Aquí se entra en la importancia de las palabras, que nos expliquemos bien, que intentemos buscar discursos compartidos; esto no lo entendemos tanto, creemos que todo el mundo entiende lo mismo que nosotros por cada palabra. Tendríamos que buscar los consensos de las palabras compartidas y a partir de aquí desarrollar acciones (E-1-XC-1:65).

Claro, esto choca (aclara) y cuando se explica no se entiende. La licencia de lo educativo sobre el arte, aunque está muy en el centro de muchas instituciones, o al menos así lo parece; no es la misma si parte de un equipo de educadores, que si parte de un proyecto comisarial o artístico (E-2-DJ-2:89).

Se señala que resulta importante reparar en el uso de los términos, la participación en el contexto educativo no es el mismo que en el contexto cultural. El contexto de donde surgen las palabras y los objetivos que persiguen hacen la diferencia. Los objetivos en un proyecto educativo no son los mismos que en un proyecto comisarial, uno tiene que ver con la participación de un grupo humano con unos objetivos educativos centrados en el aprendizaje y el otro tiene que ver con la participación del público en las exposiciones de los artistas. En ocasiones se incorporan palabras

sin una consciencia específica, no se marcan objetivos concretos para su desarrollo y no se consiguen resultados esperados.

Resiliencia

Había una demanda muy grande que era explicar qué es la resiliencia, yo creo que esa etapa ya la hemos superado; pero, (aclara) sigue sorprendiendo que haya gente que aún no lo sabe. El concepto parece ser que aún no está ... claro, se tendría que hablar de la resiliencia como se habla de la empatía o el asertividad, no tendría que ser una cosa nueva. Aún sorprende, que ese vocabulario (que por suerte está mucho más extendido), aún no ha acabado de cuajar cuando es tan necesario e interesante de conocer (E-4-AF-4: 18-19).

Yo creo que una persona autodeterminada es una persona resiliente. (E-8-MM-8:107).

Por la experiencia que he vivido, todo lo que sea situaciones y procesos que opten por la democratización de la cultura o la democracia cultural, o poner la cultura al servicio de las personas o por dar la voz a las personas para que sean cocreadores principales, todos estos son elementos que favorecen la resiliencia. El resto habría que verlo en cada caso, si tenemos claro que uno o los dos elementos están presentes, seguro que se producen herramientas favorecedoras de la resiliencia. En el resto de los casos no lo sé, dependería seguramente de cada situación concreta. No tiene por qué no, pero hay que ver, depende también de las voluntades que hay detrás de las expresiones culturales, de por qué se ofrecen, del cómo. También puede ser muy perverso, como todo. (E-1-XC-1:33-35).

¿Qué es la resiliencia? ¿Desde cuándo existe la resiliencia? ¿no existía la resiliencia antes del año 2000? Cuando siempre hemos intentado salir más fuertes de las situaciones que hemos tenido, esto desde los principios de los tiempos.

Una anécdota para poner entrecomillas, hace poco una persona que defendía el concepto de resiliencia, me decía: - está bien escucharlo, pero tampoco hay que dar más valor del que tiene... no porque inventamos en concepto de resiliencia vamos a hacer "lo más"; relativicemos todo, sin quitarle el valor que tiene. (E-1-XC-1:39)

Las acepciones que se den a los conceptos pueden variar en el enfoque y en los modos de intervenir, si se ve la resiliencia por ejemplo en el ámbito de la salud o si se utiliza la resiliencia en el ámbito comunitario, si se piensa en las habilidades innatas o en las habilidades adquiridas, en lo personal o en lo comunitario, todo esto hace que el enfoque y el soporte profesional y metodológico pueda variar. En cambio, la percepción del término y las acepciones para la implementación en el medio social parece presentarse inmutable a pesar de las diferencias latentes que emerge cuando se habla de la resiliencia.

Vulnerable

Pienso que todo el mundo es vulnerable. O, es vulnerable a ser vulnerable; por lo que va bien cualquier metodología o recurso que se pueda tener, porque si la persona no es vulnerable hoy, lo puede ser mañana (E-1-XC-1: 2).

Determinados conceptos parecen decir en sí mismos; pero no dicen nada hasta que no se define lo que se entiende por ellos. Los (E) expertos dicen que algunos conceptos se usan como si fueran conceptos determinados y fijos y no se entienden de forma más dinámica; a veces se lo liga a un único contexto como consecuencia de unas determinadas circunstancias y no se piensa que los entornos influyen.

7.5 Fase 2: Susoespai – Educadores

En esta fase explicaremos cómo hemos llegado al Caso. Describiremos cómo la fase 1 nos determinó el caso elegido a estudiar y describiremos cómo trabaja la Asociación Susoespai y analizaremos cómo ha sido el primer contacto con la asociación, con lo educadores y las entrevistas realizadas. Así también, nos referiremos a las personas que han participado y a los instrumentos que hemos utilizados para la obtención de la información.

7.6 Desarrollo de la fase 2

En el desarrollo nos referiremos específicamente a la Asociación Susoespai y describiremos su origen, el trabajo que realizan, los valores y su ideario. A los fines de una mejor organización discursiva hemos organizado el desarrollo en diferentes apartados que se presentan a continuación.

7.6.1 1º contacto. Orígenes de la asociación Susoespai, personas que atiende.



*Imagen 1- Susoespai. Visita a una exposición.
Fuente: Susoespai (2018).*

Primer contacto con la asociación Susoespai

La propuesta de investigar la relación entre arte y resiliencia a través de la asociación Susoespai surge de la primera fase de esta investigación: entrevistas con los (E) expertos.

El primer contacto con la asociación se realizó a través de su directora, la señora Fina Alert (Licenciada en Bellas Artes), mentora del proyecto. Fina nos recibió amablemente y desde el primer momento nos trató con suma cortesía.

En la primera reunión que realizamos, explicamos que los expertos (de la primera fase de la investigación) nos habían hablado con interés de su trabajo y del proyecto Susoespai, como un proyecto pionero y referente del arte y la salud mental en Cataluña. La idea de colaborar con la investigación, por parte de Fina Alert y de la asociación Susoespai, se evidenció desde este primer momento.

El primer contacto con la asociación Susoespai fue en junio de 2018, en julio de 2018 comenzamos a realizar las primeras entrevistas exploratorias con los (S2) educadores.

Acordamos realizar la investigación con los protagonistas durante el curso 2018-2019. En ese primer momento del encuentro, también comentamos los preceptos éticos que

mantendríamos durante la misma, explicamos cómo estarían protegidas las personas que tuviesen la intención de colaborar con la investigación y cómo trataríamos la información. Explicamos que, tratándose de personas con trastornos de salud, protegeríamos la identidad de las personas incluyendo en los textos de la tesis únicamente las iniciales de su nombre. Asimismo, mostramos un consentimiento informado y explicamos sus partes; comentamos los instrumentos que utilizaríamos para investigar (entrevistas, notas de campo, imágenes y análisis de fuentes documentales).

Una vez iniciado el curso (2018-2019) comenzamos a establecer contacto directo con lo que sucedía en los talleres y en las sesiones de Susoespai. En septiembre de 2018 asistimos por primera vez a los talleres y pudimos conocer a algunos de sus participantes; poco después se comenzaron a realizar las primeras entrevistas.

Las primeras impresiones y el primer contacto con las personas las recogimos en las notas de campo; sólo por resumir, nos encontramos con un grupo donde reinaba la armonía y el trato agradable, todo transcurría centrado en el trabajo y en la creatividad. Nos sentimos muy bien recibidos y se nos facilitó abundante información desde el primer momento. Las personas mostraban con interés sus trabajos, sus obras (pinturas, dibujos, esculturas) y expresaron el interés de explicar todo lo que acontecía en Susoespai y en la experiencia con el arte.

Los orígenes de la asociación Susoespai

La historia de cómo surge la asociación Susoespai es muy interesante; ya que tiene relación con antecedentes que lo unen con el primer programa de arte y la salud mental que se crea en Cataluña bajo el término integración.

La asociación Susoespai se inicia en el año 2009, pero tiene ligada en su historia un largo recorrido. En el año 1999 Fina Alert (actualmente la directora de la Asociación Susoespai) trabajaba como técnica de arte en el MNAC (Museo Nacional de Arte de Cataluña) se hace cargo por ese entonces de un programa de Arte que se crea con el nombre “El museo espacio común de integración”⁴³, promovido por el museo a través de la Generalitat de Catalunya; el que tenía como objetivo llegar a los colectivos más

⁴³ El programa “Museu Espai Comú d’Integració” se lidera desde el año 1999 en el MNAC (Museu Nacional d’Art de Catalunya), la primera coordinadora de este ha sido la Licenciada Fina Alert, técnica del MNAC hacia esos momentos.

excluidos, a los públicos que habitualmente no entraban al museo. El proyecto nació con la intención de incorporar al MNAC (Museo Nacional de Cataluña) un colectivo por año.

Por ese entonces, no existían antecedentes de ese tipo que relacionaran procesos de integración social a través del arte. Los profesionales involucrados en estas series de acciones se encontraron en la circunstancia de tener que reinventarse y formarse intempestivamente para que sus prácticas en el museo alrededor del arte y la integración cobraran sentido.

En el año 1999 se celebra en Barcelona unas Jornadas de Salud Mental⁴⁴ y se incorpora el trabajo con el colectivo de personas que sufren trastornos de salud mental. Estos proyectos alrededor del arte y la salud mental estaban dirigidos por Fina Alert; quien alentada por los beneficios y la envergadura que encuentra en su misión, continúa desarrollándolos posteriormente de manera autónoma y privada.

Fina Alert deja su cargo en el MNAC alrededor del año 1999 para dedicarse exclusivamente al trabajo con personas que sufren trastornos de salud mental a través del arte. Las acciones estaban centradas en el proceso educativo de personas que asistían a los talleres artísticos y visitaban los museos.

El trabajo con el arte y la salud mental se iniciaron de manera autónoma alrededor del año 2000, contando con fondos privados y públicos para su financiación. Los talleres se realizaban en las instalaciones de la Piscina Municipal de Barcelona.



*Imagen 2- Susoespai. Procesos de creación con artistas.
Fuente: Susoespai (2017).*

⁴⁴ Contexto: En el año 1999 se dicta el Decreto de creación de la Red de Salud mental, que está en relación con la reforma de la salud mental en Cataluña. El modelo de reforma se basa el modelo mixto en redes sanitarias y comunitarias interconectadas para evitar la exclusión (Capellá Batista-Alentorn, 2001); donde familia y comunidad no se encuentran aisladas. En ese mismo año se constituye la asociación autonómica catalana que tenía el objetivo de analizar la red de salud mental en Cataluña.

En el año 2009, después de un largo recorrido, se crea la Asociación Susoespai y se instalan sus talleres en la sede del Centro Cultural Albareda en el barrio del Poble Sec (Barcelona), lugar que ocupa en la actualidad. A la asociación Susoespai llegan personas que sufren trastornos de salud mental y que son derivados por los profesionales de la atención primaria de la salud, psicólogos y psiquiatras, así como trabajadores y educadores sociales que encuentran que el arte podría beneficiar a la persona. Alrededor de una veintena de personas asisten semanalmente a los diferentes talleres y formaciones que ofrece la asociación durante todo el año, para personas que sufren trastornos de salud mental. La asociación Susoespai es miembro del EOA (European Outsider Art association) cuenta en la actualidad con el apoyo de Generalitat de Catalunya, la Diputación de Barcelona y el Ayuntamiento de Barcelona; así como también cuenta con fondos privados de Fundaciones Culturales que financian sus actividades.

7.6.2 Actuaciones realizadas en Susoespai para la obtención de datos

Tabla 19 – Susoespai. Actuaciones realizadas para la obtención de la información.

Susoespai Actuaciones realizadas	
Notas de campo: (75 h)	
Análisis documental: Documentos (fotografías de procesos y obras) facilitadas por los participantes o fuentes consultadas (vídeos, presentación Jornada, web y redes sociales)	
(S2) Educadores <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas exploratorias • Entrevistas semiestructuradas 	(S1) Protagonistas <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas exploratorias • Entrevistas en profundidad • Auto-relatos

Fuente elaboración propia.

Notas de campo: las notas de campo se adjuntan como archivo interno de investigación.

Aspectos para destacar sobre el estudio de campo y observación de los talleres

La idea de observar tenía como principal objetivo conocer el proyecto y los talleres de manera directa y establecer contacto con los participantes de la investigación. No tenía intención de hacer un registro exhaustivo momento a momento; sino acercarnos al objeto de investigación científica de una manera cálida y no rigurosamente fría. Registramos en notas de campo los aspectos más significativos de cada día que asistimos. Con el paso de los días, descubrimos que la idea de presentarnos a los talleres y simplemente estar y observar, generó un trato ameno con los participantes de la investigación lo que nos facilitó un contacto empático con las personas.

Pudimos comprobar que, llegado el momento de la entrevista, con cada persona había cierto grado de confianza y esto ayudó notablemente en la calidez y la riqueza de la conversación. En el momento de realizar las entrevistas, los entrevistados, por ejemplo, ya sabían datos sobre nuestro tema de investigación. Sabían los objetivos de la investigación, lo que se necesitaba de ellos y todos los participantes voluntarios se mostraban deseosos de comenzar a explicarnos cosas.



*Imagen 3 - Procesos creativos en el taller acompañado por Werker Collective.
Fuente: Susoespai.*

Talleres de Susoespai

1. T1-Visita a museos y seminario taller. Educadoras: Fina Alert
2. T2-Taller abierto. Educadoras: Fina Alert, A.M. y C.T.
(c/15 días, en el taller abierto de la tarde se realiza un taller abierto de expresión corporal de forma simultánea)
3. T3-Taller de barro y de escultura. Educadores: J.V. y L.P.
4. T4-Taller de escritura creativa. Educadora: R.V.

Tabla 20 - Susoespai. Día y hora de cada taller.

Lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
<p>T4 Taller de escritura creativa Educadora: R.V. 10 a 11:30 h 11:30 a 13 h</p> <p>T3 Taller de barro y escultura Educador: J.V. y L.P. 10 a 12h.</p>	<p>T1 Visita a museos y seminario taller. Educadora: Fina Alert 10 a 13h.</p>	<p>T1 Visita a museos y seminario taller. Educadora: Fina Alert 10 a 13h.</p>	<p>T2 Taller abierto. Educadora: Fina Alert. 10 a 13 h.</p>	<p>T1 Visita a museos y seminario taller. Educadora: Fina Alert 10 a 13h.</p>
		<p>T2 Taller abierto. Educadoras A.M. y C. T. 16 a 17 h.</p> <p><i>(c/15 días el taller abierto de la tarde es de expresión corporal)</i></p>		

Fuente elaboración propia.

7.7 Susoespai. Sobre el proceso de obtención de datos de (S2) Educadores

Educadores (S2) entrevistados: 5 educadores, que representan la totalidad de educadores de Susoespai.

Tabla 21 - Educadores de Susoespai. Formación y talleres que realizan.

Ref.	Educador	Perfil profesional	Taller Susoespai:
S2-1-FA	Fina Alert: directora	Responsable de Susoespai. Lic. Bellas Artes.	T1, T2
S2-2-CT	Educadora 2	Formación Historia del Arte y cine.	T2
S2-3-AM	Educadora 3	Formación Historia del Arte y educación.	T2
S2-4-JV	Educador 4	Bellas Artes especializado en escultura.	T3
S2-5-RV	Educador 5	Formación en filosofía y talleres creativos.	T4

Fuente elaboración propia.

Las entrevistas realizadas se adjuntan en un archivo interno al proceso de investigación.

Los educadores han aportado informaciones valiosas. En primer lugar, los educadores nos han hablado de los talleres que realizan, los temas que trabajan, los modos de participación que promueven y cómo se llevan adelante estas actividades; esta información nos ha servido para construir un cuadro donde hemos podido cartografiar el trabajo que se realiza en los talleres de Susoespai.

Asimismo, los educadores (S2) nos han señalado las personas protagonistas que consideraban que habían pasado por procesos resilientes o transformadores mediante el arte. El contacto y el dialogo con los educadores durante esta fase ha sido fundamental, porque en el contexto de salud mental, nos han ayudado a ser cuidadosos y a encontrar a personas protagonistas que el arte les hubiera brindado capacidades para afrontar dificultades de la vida, personas que el arte les hubiera brindado la posibilidad de desarrollar factores protectores o resilientes. Además, que estas personas estuvieran en un momento idóneo adecuado, que estuvieran dispuestas a ser entrevistadas y que fueran capaces de poder explicar su proceso resiliente con el arte.

En las primeras entrevistas (o entrevistas exploratorias) tomamos contacto con ellos. Realizamos un acercamiento a los temas que estudiaríamos y a los objetivos de la investigación y ellos pudieron compartir sus primeras percepciones en relación con los temas. En las segundas entrevistas (semiestructuradas) grabamos el contenido con la intención de poder analizarlo y posteriormente, hemos realizado la transcripción completa y literal de la entrevista.

Las entrevistas exploratorias han seguido unas guías que hemos preparado con los temas importantes a tratar con los educadores. En cambio, las entrevistas semiestructuradas posteriores, estuvieron más bien centradas en el educador (S2) y se intentó hacer emerger los temas detectados con anterioridad. En este segundo caso las guías fueron orientativas y no supuso, en la práctica, el seguimiento estrictamente secuencial de los puntos.

Se buscó respetar la oralidad del educador (S2) y la forma en que podía aportar en los temas trascendentales de esta investigación. Se intentó respetar la forma en que aportaba su punto de vista, su información y su percepción de los aspectos relevantes de estudio; esto aportó (a lo largo del desarrollo de la fase de entrevistas) un mayor grado de intimidad y de familiaridad con los temas que emergían y un trato cordial con el entrevistado lo que facilitó la recogida de datos.

Tabla 22 - (S2) Educadores. Guías que se han tenido en cuenta para las entrevistas.

1. Profesión, tiempo que lleva realizando el taller.
2. Taller: tipo, frecuencia, asistentes, lugar donde se realiza. a. Modos de trabajo: distribución social del espacio y los participantes, temas de trabajo, formas de acompañamiento durante las sesiones, normas explícitas o implícitas durante el desarrollo de las actividades. b. Procesos y resultados artísticos: cómo se trabaja, decisiones que tienen los participantes, cómo se comparte el proceso y/o los resultados.
3. Personas participantes: características de los modos de participación de los protagonistas, la percepción que tiene el educador de los participantes de las actividades, la relación que percibe entre los participantes, la respuesta de los participantes hacia las actividades que se realizan; ejemplificar o, en su caso, situar casuísticas.
4. Arte y resiliencia: cómo se trabajan con las artes o el arte en el taller, si se ha percibido como el arte es recibido por los participantes. Si se han notado cambios en ellos o han aparecido actitudes beneficiosas a partir del uso del arte en el taller. Descripción de las personas

participantes hayan podido desarrollar resiliencia a través del arte. Otros aspectos significativos entre arte y resiliencia (no contemplados en esta guía) que pudieran ser de interés.

Fuente elaboración propia

El relato vivo de los temas que explicaban las/los educadora/es, en diversos momentos de la entrevista, excedieron emocionalmente el discurso y por este motivo se recogieron los espacios relevantes o de emotividad, para interpretar la información de una manera más contextual.

El procedimiento de análisis que se ha seguido para las entrevistas con (S2) educadores: primeramente, se han analizado en profundidad y luego transversalmente, de las lecturas han emergido:

- Primeramente, ha emergido una serie de informaciones que tenía la intención de cartografiar en un mapa el trabajo que se realiza en los talleres de Susoespai. La información restante también se registró y categorizó (en categorías y subcategorías) porque consideramos que aportaba informaciones contextuales interesantes que nos ayudarían a comprender los datos. En este análisis utilizamos programa Atlas.Ti.
- Además, de las entrevistas con los educadores y conversaciones con ellos surgen un listado de nombres de personas (S1 protagonistas) que los educadores consideraban que habían realizado procesos resilientes mediante el arte, que podían ser capaces de relatar su experiencia y que se encontraban en un momento personal estable o idóneo para ser entrevistadas.
- Finalmente, las entrevistas con los educadores nos han aportado una información valiosa, que nos ha servido para contrastar y así corroborar los datos y los resultados emergidos de los (S1) protagonistas.

La construcción del mapa con los modos que se llevan a cabo en los talleres, este instrumento cualitativo en la investigación nos ha servido para dar contexto a las explicaciones posteriores de los sujetos protagonistas. Asimismo, para entender, contrastar y dar contexto a las entrevistas con los (S1) protagonistas.

La intención de crear instrumentos con la información se ha ido gestando a lo largo del proceso de investigación ha servido para comprender y organizar los datos con precisión.

7.8 Susoespai. Resultados de las entrevistas a los educadores de Susoespai

Del resultado de las entrevistas con los (S2) educadores han salido una propuesta de personas para ser entrevistadas. Esta selección comprende, como se relata con antelación, una propuesta de personas que los educadores consideraban que habían realizado procesos resilientes mediante el arte, que podían ser capaces de relatar su experiencia y que se encontraban en un momento personal estable o idóneo para ser entrevistadas.

Tabla 23 - Susoespai. Propuesta de los educadores de personas a entrevistar.

<i>Persona (inicial del nombre y apellido)</i>	<i>Género</i>
RP	M
JL	M
C	M
DC	M
RC	M
CM	M
HL	M
MD	F
ET	M
XR	M
LV	F
MB/EME	F

Fuente elaboración propia.

Asimismo, de las entrevistas con (S2) educadores, de las observaciones y de las notas de campo se ha podido construir un documento se presenta a continuación en la tabla 24 que reúne la cartografía de los talleres que se realizan en Susoespai, reúne las características de cada uno, analizados a partir de diferentes ítems; que permite tener una visión global de las actividades que se realizan en Susoespai, organizadas en el tiempo y espacio semanal y de la manera en que se realizan.

Finalmente, los datos proporcionados por los educadores (S2) han servido para contrastar informaciones que han emergido de los protagonistas (S1).

Tabla 24 - Susoespai: cuadro cartografía de los talleres que se realizan. *Fuente elaboración propia.*

	T1-Visita a museos y seminario taller. Educadoras: Fina Alert	T2-Taller abierto. Educadoras:(c/15 días, en el taller abierto de la tarde se realiza un taller abierto de expresión corporal de forma simultánea.	T3-Taller de barro y de escultura. Educadores: Joan Vilalta y Lucido Petrillo.	T4-Taller de escritura creativa. Educadora: Rosa Ventura
Participación	12-15 personas	10-15 personas	15 personas	12-15 personas
Modo de participación	Vienen con regularidad y en algunos casos dejan de venir y vuelven con intermitencia. No se los obliga a asistir.	Vienen con regularidad y en algunos casos dejan de venir y vuelven con intermitencia. No se los obliga a asistir.	Vienen con regularidad y en algunos casos dejan de venir y vuelven con intermitencia. No se los obliga a asistir.	Vienen con regularidad y en algunos casos dejan de venir y vuelven con intermitencia. No se los obliga a asistir.
Tipo de participación	Activa-participativa. Se los invita a seguir las actividades y se respetan las maneras en que pueden participar en ellas o abordarlas sin presión. No se los obliga a cumplir horarios y se busca trabajar con flexibilidad.	Positiva, centrada en la manera en como pueden abordar sus proyectos artísticos: Se los alienta a que puedan realizar las actividades. No se los obliga a cumplir horarios y se busca trabajar con flexibilidad.	Participativa, centrada en la elaboración de las piezas: Se les da material y se los ayuda a que puedan realizar las piezas. Se respeta si necesitan marchar, se busca trabajar con flexibilidad.	Participativa, centrada en sus opiniones, experiencia, puntos de vista y la elaboración de sus escritos. Se les brinda información y se les propone que elaboren sus propuestas. No se los obliga a cumplir horarios (aunque la clase sí tiene fases marcadas por el tiempo) y se busca trabajar con flexibilidad.
Propuesta de trabajo	Salidas a los museos y en el seminario taller se busca el desarrollo un proyecto artístico personal. Acompañamiento: emocional y técnico-creativo del lenguaje artístico en cada persona. Exposición final de curso de los trabajos artísticos: opcional para los que quieran participar.	Se les ofrece materiales y se los alienta para que desarrollen su creatividad. Acompañamiento: emocional y técnico-creativo a cada persona. Exposición final de curso de los trabajos artísticos: opcional para los que quieran participar.	Se les ofrece barro u otros materiales escultóricos y se les ofrece una guía técnica para que desarrollen sus propuestas. Acompañamiento: técnico-creativo según la necesidad de cada pieza. Exposición final de curso de los trabajos artísticos: opcional para los que quieran participar.	Se trae un texto (muchas veces en continuidad a las temáticas de las obras que están visitando en los museos), se lee en grupo, se discute y se comparte el pensamiento de cada uno de los participantes y los puntos de vista; finalmente, se les propone un trabajo en consonancia o en respuesta a lo leído. Acompañamiento: emocional y creativo si lo necesitan.
Modo de desarrollo	Museos: interpretación de las obras a través de revalorar la percepción de cada uno. En el taller, libre expresión.	Sesión libre, abierta. Centrada en el proceso individual y en las capacidades artísticas de cada uno.	Centrada en el proceso individual (que es escogido por el participante) con seguimiento técnico y soporte para la resolución óptima de la idea.	Sesión dirigida o semi-dirigida. El trabajo realizado centrado en el proceso creativo individual.
Tipo	Centrado en la propuesta que hace la asociación Susoespai y en la persona.	Centrado en la persona y su proceso artístico, con acompañamiento emocional y técnico.	Centrado en lo técnico y en el proyecto que cada persona elabora.	Centrada en tema y con acompañamiento técnico para el desarrollo de la propuesta.
Finalidad	Conocimiento del arte y la inclusión a través del arte y la cultura. La expresión personal a través del arte.	Autoexpresión, autoconocimiento, empoderamiento a través del arte, conocimiento de las técnicas.	Conocimiento de las técnicas escultóricas y desarrollo de un trabajo personal basado en el desarrollo técnico del lenguaje escultórico.	Autoconocimiento, reflexión, participación grupal, desarrollo de capacidades creativas a través de la escritura. Empatía y tolerancia a la opinión de los otros.
Percepción de: Arte y resiliencia	Esto es una actividad, por lo que he estado viendo durante estos años, es que es muy importante para ellos porque es un espacio normalizado (S2-1-FA-11:45)	El otro día vino una chica nueva, M.; estuvo mucho rato delante de la hoja en blanco, se sentía muy insegura con ello porque quería hacerlo bien, ya cuando lo hiciera que quedara bien... entre todos les íbamos diciendo: tranquila, no pasa nada. Mira, aquí en esta hoja lo puedes hacer mal, luego en otra hoja lo puedes hacer bien, si quieres. Era muy bonito de ver como ella misma iba superando la barrera, con la ayuda de los demás, de todos que estábamos allí para ayudarla. (S2-2-CT-12:13)	Yo, igual que Fina, he creído que la forma para ayudar a la gente que ha tenido enfermedades mentales es a través del arte. Ves que la gente se libera y que hace cosas que se suponía que nunca sería capaz de hacer (S2-4-JV-14:3)	No diría que siempre, porque hay algo que deben hacer ellos. Yo creo que la capacidad de resiliencia ya la tienen ellos, esto a lo mejor les ayuda. Es un motor. No lo sé. (S2-5-RV-15:49)

7.9 Fase 3. Susoespai. Arte y resiliencia: Los (S1) Protagonistas

7.9.1 Participantes (S1/protagonistas) e instrumentos para la recogida de información

Entrevistas:

Tabla 25 - Cuadro de entrevistados (S1) Protagonistas.

	Ref.	Género	Iniciales del nombre/apellido	Talleres a los que asiste
11 Entrevistas	S1-1-RP	M	RP	1,2,3,4
	S1-2-JL	M	JL	1,2,3
	S1-3-C	M	C	1,2
	S1-4-DR	M	DC	1,2
	S1-5-RC	M	RC	1,2
	S1-6-CM	M	CM	1,2
	S1-7-HL	M	HL	1,4
	S1-8-MD	F	MD	2
	S1-9-ET	M	ET	1,4
	S1-10-XR	M	XR	1,4
	S1-11-LV	F	LV	1,2,3,4

Fuente elaboración propia.

Auto-relatos:

Tabla 26 - Cuadro resumen de las personas (S1) protagonistas que han participado en los autor-relatos.

	Ref.	Genero	Talleres	Obra /taller
6 Auto-relatos	S1-A-1-RP	M	1,2,3,4	Escritura creativa/pintura/diseño
	S1-A-12-MB/EME	F	1,2,3,4	Dibujo
	S1-A-8-MD	F	2	Pintura
	S1-A-11-LV	F	1,2,3,4	Escritura creativa
	S1-A-7-HL	M	1,4	Escritura creativa
	S1-A-6-CM	M	1,2	Dibujo

Fuente elaboración propia.

7.10 Desarrollo de la fase 3

Las entrevistas y los auto-relatos de los protagonistas (S1) forman parte de los archivos internos de esta investigación.

La participación de las personas protagonistas de arte y resiliencia se concretan a partir de la sugerencia de los educadores (S2). Los (S1) protagonistas son personas que han querido explicar voluntariamente su relación con las artes y cómo el arte las ha ayudado. Las entrevistas con los educadores tuvieron una gran importancia porque nos ayudaron a encontrar las personas protagonistas adecuadas que necesitaba esta investigación, para poder dar respuestas a las preguntas fundamentales de este estudio.

En la primera fase de entrevistas con los (S1) protagonistas hemos realizados entrevistas exploratorias. Hemos tomamos contacto con ellos, realizamos un acercamiento a sus vidas, hemos conocido lo que para ellos supone Susoespai, hablamos de sus trabajos artísticos (en algunos casos ellos mismos nos los han enseñado). Además, explicamos los objetivos del estudio y la necesidad de contar con sus relatos y sus explicaciones. En este primer encuentro hemos podido conversar sobre las primeras ideas y hemos intentado prestar mucha atención a todo lo que nos pudieran explicar.

En la segunda fase hemos realizado entrevistas en profundidad; grabamos el contenido con la intención de poder analizarlo posteriormente. Después realizamos la transcripción completa y literal de cada entrevista.

Las entrevistas exploratorias han seguido unas guías relevantes con los temas importantes a tratar; en cambio las entrevistas en profundidad posteriores estuvieron más bien centradas en el protagonista (S1) y se intentó hacer emerger los temas que fueran de importancia para ellos. En este segundo caso las guías fueron orientativas y no supuso, en la práctica, el seguimiento estrictamente secuencial de los puntos. Simplemente sirvieron como una referencia.

Se buscó respetar la espontaneidad oral del protagonista (S1), la forma en que narraba su relación significativa entre arte y resiliencia. Además, otros temas que podían explicar y tener relación con los temas importantes de esta investigación. Se buscó respetar sus expresiones, sus puntos de vistas y sus percepciones particulares de la relación significativa entre arte y resiliencia a través de sus experiencias; esto aportó (a lo largo

del desarrollo de la fase de entrevistas) un mayor grado de espontaneidad y de familiaridad con los temas que emergían y un trato cordial con el entrevistado.

Tabla 27 - Guías para las entrevistas a (SI) protagonistas del proyecto.

1. Tiempo que lleva en Susoespai. Talleres a los que asiste. Frecuencia a la que asiste.
2. LA RELACIÓN CON EL/LOS TALLERES DE SUSO ESPAI A LOS QUE ASISTE. Preguntas orientativas que pueden ayudar a recoger la percepción del protagonista, en relación con las actividades y los talleres que realiza. ¿Qué has encontrado en Susoespai? ¿Qué te hace volver o asistir a los talleres? ¿Qué es lo que más te gusta de las actividades? ¿qué has aprendido en Susoespai? ¿Qué tiene de beneficioso para ti?
3. LA RELACIÓN CON OTRAS PERSONAS Y CON LOS EDUCADORES Algunas preguntas orientativas que pueden ayudar a recoger la percepción del protagonista, en relación con las personas. ¿Cuál es tu relación con los compañeros? ¿Has hecho amigos en Susoespai? ¿Cómo es tu trato con las personas que integran el Susoespai? ¿Cómo es el trato con los educadores? ¿Cuál es el trato que se recibe en las sesiones? ¿Qué beneficios te aportan las personas del Susoespai?
4. LA RELACIÓN CON EL ARTE Preguntas orientativas que pueden ayudar a recoger la percepción del protagonista, en relación con el arte y la resiliencia. ¿Qué has encontrado en el arte o cómo el arte te ha ayudado? ¿Cómo te sientes realizando actividades artísticas? ¿Qué has aprendido de ti que no conocías? Cambios que percibes al incorporar el arte en tu vida. Otros aspectos significativos entre arte y resiliencia (no contemplados en esta guía) que pudieran ser de interés según el/la protagonista.

Fuente elaboración propia.

Auto-relatos de los participantes del taller

Los auto-relatos de los (S1) protagonistas se han utilizado para captar la visión subjetiva entre un trabajo creativo realizado y las sensaciones o emociones que acompañaron el proceso. Así también, para de acabar de recoger la significatividad y la importancia que tuvieron para ellos y se ha planteado como una opción más, a las respuestas más inmediatas que se producen en los contextos de entrevistas. La participación de los auto-relatos fue voluntaria. Los protagonistas (S1) tenían que describir y definir su experiencia con el arte y relatar su experiencia socioeducativa en la asociación Susoespai de forma escrita. Se les ofreció una hoja con unos puntos orientativos que debían tener en cuenta para desarrollar en el escrito (ver tabla 28). Lo podían realizar en el taller (Susoespai) o en sus casas y los podían entregar en formato papel o digital (algunos de ellos prefirieron el formato digital y enviarlo por correo).

Tabla 28 - Guía con las preguntas auto-relatos para los protagonistas (S1).

Escoge un trabajo creativo que hayas realizado en Suso Espai y que sea importante para ti:

1- Describe el trabajo creativo realizado y explica por qué es importante para ti.

2- ¿Qué cosas has aprendido de ti con este trabajo creativo?

3- ¿Qué beneficios te ha aportado el crearlo en Susoespai?

4- Adjunta una fotografía (o copia) de dicho trabajo.

Fuente elaboración propia.

Sobre el análisis de las entrevistas y de los auto-relatos de los protagonistas (S1)

El procedimiento de análisis de las entrevistas y los auto-relatos con protagonistas (S1): primeramente, se han analizado en profundidad y luego transversalmente. Para la construcción de categorías contamos con el programa Atlas.Ti 8 y se tuvo en cuenta unidades de análisis organizados por diferentes fases de categorización y

recategorización, asimismo de comparación y ordenación. Estas fases han estado revisadas y contrastadas.

Del análisis con los participantes (S1) ha emergido

- Primeramente, una serie de datos con los que construimos unas dimensiones. Las reunimos en un cuadro que nos ayudó para concluir en los resultados y en las discusiones finales del estudio.
- Asimismo, del análisis de las entrevistas con los protagonistas han emergido los temas que más han trascendido por solapamiento y repetición de cada dimensión, los que recogimos en un esquema para que nos ayudara a construir los resultados.

Dimensiones construidas con los datos de los protagonistas (S1)

Cuadro con las dimensiones que se evidencian más adelante, en la tabla 29, que hemos construido a partir de la emergencia de datos en las entrevistas y auto-relatos.

Este cuadro de dimensiones que hemos construido con la emergencia de los datos tiene el objetivo de hacer visible de forma clara los resultados que emergen de lo expresado por los (S1) protagonistas. Asimismo, puede servir como una herramienta para ayudar a describir y a definir las categorías y los descriptores más relevantes.

Las dimensiones más relevantes son tres y las hemos separado entre:

- Dimensión El arte y lo creativo
- Dimensión El espacio relacional (las personas y lo personal)
- Dimensión El taller de creación (las actividades)

La dimensión El arte y lo creativo: reúne las categorías del arte y lo creativo que más han utilizado los protagonistas (S1); es decir se ha definido esta dimensión a través de diferentes categorías como: expresión, comunicación, creatividad y como algo alternativo. Cada uno de ellos tiene sus propios descriptores que se pueden consultar en la tabla que se muestra a continuación.

La dimensión El espacio relacional (las personas y lo personal): reúne la categoría de la dimensión intrapersonal, la dimensión interpersonal y las/los educadoras/es mediadores; también, cada uno de ellos tiene sus descriptores que se pueden consultar.

Dimensión El taller de creación: reúne las categorías más utilizadas por los protagonistas (S1) al hablar de lo que hacen y de la manera en cómo lo hacen y los descriptores de: inclusión, libertad, participación y empoderamiento.

Dimensiones construidas con los datos de los protagonistas (S1) fueron contrastadas con los datos (S2) Educadores

Una vez analizados los datos proporcionados por (S1) consideramos oportunos contrastarlos con los datos que los (S2) nos pudieran haber proporcionado sobre el mismo tema. Este proceso tenía el objetivo de comprobar que la confluencia de datos por densidad y concurrencia a partir de (S1), como se ha expresado anteriormente, pudieran ser contrastados para comprobar que fueran fiables, siguiendo las premisas de confirmabilidad de la investigación de base cualitativa.



Esquema 11 - Dimensiones emergidas de (S1) protagonistas, contrastadas por (S2) Educadores.

Fuente elaboración propia.

7.1 Derivas y giros en el desarrollo de la investigación cualitativa

El proceso de investigación tuvo giros y cambios. Después de haber consultado y entrevistado a los expertos contábamos con dos casos de estudio. Teníamos dos casos que se ajustaban a los criterios que nos habíamos planteado en el inicio y encontrábamos en ellos a personas dispuestas a participar en la investigación.

Pero, en el devenir del proceso de la investigación, uno de los casos dejó de ser de interés para la investigación.

El caso descartado del estudio fue el Taller La Troballa de Arrels. Arrels es una fundación de Barcelona que tiene como objetivos la inclusión social de las personas sin hogar que viven en la calle.

El motivo de descartar la incorporación de Arrels como parte del estudio de caso fue porque encontrábamos que los sujetos protagonistas (S1) tenían dificultad a la hora de narrar sus experiencias y que esto impedía recoger los datos, ya que los sujetos no contaban con suficientes habilidades de comunicación verbal y en nuestra investigación era imprescindible: “Un buen participante o informante es una persona que tiene el conocimiento y experiencia que el investigador precisa, tiene habilidades de comunicación” (Latorre et al., 1997, p. 211). Encontrábamos que en sus relatos se producían muchas interferencias que exigían de una mayor reinterpretación por parte de la investigadora e impedía recoger los datos, ya que existían injerencias que exigían constantes interpretaciones. Los motivos principales que afectaban a la muestra y a la recogida de datos eran: por una parte, que muchas de las personas atendidas por Arrels también son atendidas o habían sido atendidas por problemas de adicciones crónicas y en muchos casos estos problemas de salud habían deteriorado profundamente a las personas y se hacía evidente en el aspecto comunicacional, ya que les costaba comunicarse y expresarse con soltura; por otra parte, una gran parte de los asistentes a los talleres de Arrels son personas emigradas y nos encontrábamos con la dificultad de que no contábamos una buena traducción o una lengua vehicular fluida para entender en profundidad la experiencia que nos describían los sujetos.

Finalmente, aunque no menos importante, porque las características del uso del arte en Arrels estaban ligados a procesos artesanales y de comercialización de las piezas⁴⁵,

⁴⁵ La comercialización de las piezas elaboradas en el taller forma parte de los ingresos por las que se financia la Fundación.

muchas de las sesiones consistían en el seguimiento de un proceso cerrado ya pactado, lo que nos brindaban una experiencia sesgada del arte y del lenguaje, ya que nos impedía comprender al arte desde la experiencia subjetiva abierta de la expresión humana libre por parte de los sujetos participantes.

Al descartarse Arrels como estudio de caso se descartaron las 8 entrevistas grabadas y una decena de horas de observación. Entendimos esta circunstancia como una errancia propia de los procesos abiertos y emergentes que se dan en la investigación de tipo cualitativa. Finalmente, lo incorporamos como un aprendizaje dentro del proceso de investigación, en el que tuvimos que tomar una decisión que nos ayudó para abordar los problemas y objetivos de investigación de forma transparente y con mayor claridad y determinación; “los métodos de la teoría fundamentada consisten en la recolección y el análisis simultáneos de datos que, a lo largo del proceso de investigación, se moldean y focalizan recíprocamente” (Charmaz, 2013, p. 271).

Además, después de las entrevistas exploratorias a los sujetos participantes, entendimos que debíamos corregir los instrumentos que habíamos considerados inicialmente en el plan de investigación (abril, 2015).

Consideramos que era más adecuado aplicar entrevistas exploratorias a todos los sujetos de la muestra, aplicar entrevistas semiestructuradas grabadas en audio a los sujetos E y S2 (expertos y educadores) y entrevistas en profundidad grabadas en audio que a los sujetos S1 (protagonistas); asimismo que mantendríamos el diario de campo para registrar los aspectos más relevantes mientras mantuviéramos el contacto con los protagonistas.

8 Susoespai. Análisis de los datos y resultados de (S1) Protagonistas

Del proceso de análisis que ha surgido de las entrevistas y los auto-relatos de los protagonistas (S1) que hablan de la relación del arte y la resiliencia emergen unos datos y resultados que hemos contrastados con las entrevistas de los (S2) educadores, a estos resultados los hemos organizado para ayudar a la lectura a través del gráfico 4.

Se organizan a través de tres dimensiones que procederemos a analizar. Las tres dimensiones influyen directamente en la percepción y el estado de bienestar expresado por los protagonistas en relación con el arte y la resiliencia, estas categorías que se presentan por separado son una construcción teórica creada a los fines de analizar el resultado; aunque en la vida de los protagonistas se presentan de manera simultánea y compleja a la vez y es sentida como una percepción emocional surgida de las experiencias vividas en el Susoespai.

Las dimensiones más importantes de este análisis de resultados se expresan en el gráfico 4 y con más detalles y en la tabla 29 donde se detallan las dimensiones por categorías y descriptores; los que tienen el objetivo de ayudarnos a visualizar y comprender los resultados finales.

La primera de estas dimensiones, la del arte y de lo creativo, se refiere a cómo es percibido el arte por los protagonistas hasta convertirse en una herramienta útil y de gran influencia en sus vidas que les resulta de ayuda para sobrellevar los trastornos que padecen y/o para mejorar su actitud con respecto a los problemas. Las descripciones que se realizan en esta dimensión están ligadas a las prácticas con el arte, a las estrategias presentes durante los procesos de creación y a los aprendizajes que surgen a través de las experiencias con el arte.

La segunda dimensión se refiere al espacio relacional, a como se promueve un tipo de práctica relacional, de intercambio entre las personas y como se lleva a cabo un acompañamiento educativo durante las sesiones del taller y las visitas a los museos, cómo es percibido por los protagonistas y lo que determina para ellos como experiencia afectiva, de aprendizaje y de pertenencia a un grupo humano.



Gráfico 4 - Niveles de análisis resultantes de la categorización de las narraciones de (SI) protagonistas.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las categorías

La tercera de las dimensiones se refiere al taller de creación. Se refiere a la descripción de lo que se realiza en el taller que va unido a una sensación de empoderamiento y de superación personal a través de lo producido y creado, ya sea individual o colectivamente. La sensación de empoderamiento que describen después de experimentar la participación gracias a la percepción de libertad y a las prácticas de inclusión.

Nuestro análisis de datos y resultados se basa en métodos inductivos de análisis que pretenden analizar de lo particular a lo general y que tienen base en el análisis empírico como constructor de nuevos significados y que nos permiten ir de lo más descriptivo a lo más comprensivo, para trabajar con los aspectos significativos de la relación entre arte y resiliencia.

Realizaremos una síntesis de los resultados de cada nivel con ejemplos significativos, siendo conscientes de que dicha síntesis es parcial en relación con la totalidad de los relatos y que, la particularidad de cada uno de estos relatos tiene un contexto humano en la unicidad de una vida singular.

Tabla 29 - Protagonistas. Dimensiones construidas a partir de la emergencia de datos de (S1) protagonistas. Fuente: Elaboración propia.

	Dimensiones	Categorías	Descriptorios promotores
Arte y resiliencia	Arte y lo creativo	Expresión	Sacar fuera, expresarme, dejarme llevar.
		Comunicación	Contar, explicar, compartir con otros, que otros lo vean.
		Creatividad	Puedo darle forma, hacer lo que imagino, proponer mis formas o poner mi color. Mi manera de hacer y de ver.
		Alternativa	Pintar a pesar del problema, venir y dibujar porque después me siento mejor, es lo único que hago que me hace sentir mejor, es lo que hago diferente en la semana. Lo que hagas vale porque es para ti. Te olvidas de tu enfermedad.
	Espacio relacional: (las personas y lo personal)	Intrapersonal	Aquí saco las emociones de mi interior, descubro cosas de mí que no conocía. Puedo darme cuenta de cómo me siento aquí, me atrevo a probar a pesar de todo. Aprendo. Me siento acompañado/a, puedo salir adelante con el trabajo que me proponga, vuelvo a casa llena de vida. Que esto me haga sentir bien es un motivo para volver. Conozco mis límites. Me di cuenta de que todos somos diferentes y eso está bien.
		Educadores/ Mediadores artísticos	Los educadores me tratan con normalidad, siento el cariño de las educadoras, me alientan y me apoyan en mis proyectos, me tienen en cuenta, me dejan hacer porque en el fondo creen que yo podré resolverlo. Me ayudan y me permiten que lo resuelva a mi manera. Me compran el material que me gusta utilizar.
		Interpersonal	Aquí somos iguales, nadie te juzga, me gusta venir porque puedo socializarme, lo que hace el otro te influye, sientes que lo primero es el cariño, se te escucha, se comparte y las cosas que hacemos juntos siempre salen bien, valen la pena venir por los compañeros. Nos sentimos orgullosos de poder compartir lo que hacemos. Si hay problemas, sabemos que se arregla porque primero está el cariño y cualquiera se puede equivocar. Se tiene sentido del humor. Nos preocupamos si vemos que no viene algún compañero. Tenemos las normas implícitas que es cuidar los trabajos y los materiales. Con el tiempo nuestras amistades se han fortalecido.
	El taller de creación.	Inclusión	Sentirse parte, sentirse normal, poder entrar a los museos y hablar con los artistas, disponer de material de calidad para hacer, es un espacio donde te sientes normal y te hacen sentir bien, no te tratan como un enfermo, aquí no existen las etiquetas, nadie te juzga por lo que haces ni por lo que tienes o no tienes. Es gratis sino no lo podría hacer.
		Libertad	Aquí puedo hacer lo que siento, puedo experimentar las cosas, puedo probar lo que quiero hacer. Puedo hacer mi proyecto a mi manera, puedo expresar mis ideas con respeto, aquí se respetan los tiempos y los materiales que necesito para crear, si no sale bien no importa porque ha valido para expresarme, aquí nadie te obliga a venir, vienes y te puedes marchar cuando tú lo decides, nadie te controla y no tienes que sentirte exigido a nada.
		Participación	El lugar te invita, ves a los otros y sientes que tú también puedes hacer, los educadores te alientan a que pruebes, al final siempre terminas haciendo algo. Compartimos nuestros trabajos, salimos a las asociaciones del barrio y a las actividades de museos, hacemos un cartel o pintamos un lienzo todos juntos. Siempre tenemos algún plan y lo que hagamos siempre acaba saliendo muy bien.
		Empoderamiento	Aprendo cosas y después sigo en casa, yo también puedo hacer como hacen los artistas, con un poquito de tu parte puedes darle la vuelta y salir, lo hago a mi manera, aprendo muchas técnicas y puedo elegir cuál me viene bien. Si ellos han podido yo también.

A continuación, citaremos algunos ejemplos significativos de cada categoría, teniendo en cuenta sus descriptores, analizaremos los datos y resultados.

8.1 Dimensión: El arte y lo creativo

En este apartado analizaremos la percepción del arte y lo creativo a través de cuatro categorías con sus descriptores. Principalmente se han encontrado cuatro ejes fundamentales en las categorías; ya que al hablar del arte y lo creativo, los participantes se han referido a la expresión, a la comunicación, a la creatividad y al arte como alternativa. Estas categorías tienen relación entre ellas y se influyen unas a otras, siendo el arte y lo creativo el punto que las reúne y las potencia.

8.1.1 Categoría: Expresión

En el contexto del arte y la resiliencia los (S1) protagonistas han hablado del arte y lo creativo a través de la categoría expresión describiendo la experiencia en los términos que proseguiremos a detallar. Los resultados derivados fueron contrastados a través de comprobación de datos en las entrevistas con los (S2) educadores.



Barra de seguimiento de (S1) protagonistas. Fuente: elaboración propia.

Categoría: Expresión. Descriptores promotores: Sacar fuera, expresarme, dejarme llevar.
Efectos: mejora del bienestar, aprendizaje sobre sí mismos, canal de procesos simbolización humana, poder compartir con otros sus vivencias.

Los (S1) protagonistas hablan de su relación beneficiosa con el arte, porque el arte les permite poder expresar sus vivencias. Explican la simbiosis entre la expresión y la

práctica emocional, los beneficios que tiene el poder contar con un lenguaje que promueve y permite sacar lo que llevan en su interior, además poder vivir esta experiencia con fluidez, consiguiendo grandes resultados a cambio; simplemente por dejarse llevar por el proceso expresivo. Además, los (S1) comentan que viven las prácticas expresivas con el arte como procesos simbólicos, que surgen de manera espontánea, les genera una gran liberación humana y que se desarrollan sin una consciencia basada en la razón. Luego de realizar los trabajos en base a la expresión, los (S1) protagonistas aprenden cosas sobre si mismos, lo perciben con una sensación de bienestar y se empoderan al comprobar que pueden incluso llegar a emocionar a otras personas, a través de la belleza de lo creado.

Para mí el arte es pura creación. Es sacar algo de ti (S1-2-JL-17:83).

Es curioso porque en el libro este empecé dibujando pececitos ... pero realmente era como me sentía. Los empecé a dibujar en la residencia después de la operación. Yo veía el mundo desde una pecera, como que el mundo desde afuera era ajeno al mío. Era un reflejo de estos peces tan raros que no son reales, que son surrealistas y tal como me veía yo... ya son esos pájaros, esos colibríes, esos animales más alados y potentes que podían volar a todos lados. Sin pensarlo, en aquel momento, en medio de los peces, empecé a ponerles alas y salieron pájaros. Si te fijas las formas al principio son bastantes similares, inconscientemente es lo que sientes, le dibujas alas porque tienes esa necesidad. Necesitas alas porque ahora ya puedo moverme. Podía y era hora de echar vuelo (S1-2-JL-17:100-104).

Esta categoría también está relacionada con la dimensión intrapersonal, resiliencia, arte, carácter simbólico.

Bueno, a mí me ha ayudado para sacar de dentro, lo que no puedo sacar de otra manera. Cada uno tiene que encontrar su forma, a mí me sirve hacerlo con el arte. (S1-4-DR-19:11).

El arte es una forma de sacar. Sacas estas cosas y no te molestan. Luego, ya puedes hacer otra cosa (S1-4-DR-19:27).

Es un sitio donde uno se viene a expresar, a expresarse... Las ideas internas, la creatividad, lo que lleva uno dentro. Es un poco eso (S1-5-RC-20:7).

Es expresar lo que tienes dentro, dentro de ti (aclara). Las emociones internas que tienes. Es la parte interna psicológica que tienes dentro de ti. Para mí es eso (S1-5-RC-20:10).

A mí me pasa que digo: “qué mandra ir al Suso”. Luego, dices voy, porque lo necesito. Necesito expresar lo que has llevado durante toda la semana; porque en aquel momento, en aquel día, haces y sientes. Para mí el Suso es potente por eso. (S1-8-MD-23:17).

Esta cita también se etiquetó con superación de la adversidad.

No, es lo que nos plantea la profesora. Bueno, lo que sale también, últimamente está saliendo cosas sobre la muerte. Yo vivo el duelo de mis padres, yo estoy huérfana a los 38 años. Esto es duro. Igualmente, intento sacar lo más profundo de mí. Cuando digo lo más profundo, digo que busco lo más acertado de mis ideas: lo más complejo, lo más inteligente, lo más ... (S1-11-LV-26:25).

Puedo expresarme con sinceridad y con pasión y que me aporta a mi salud; a mi momento. Aquí, expreso mis emociones y mis sentimientos según esté; entonces, cuando estoy triste es como que le doy un color a mi vida. Noto que, según esté, expreso en el Susoespai mi estado emocional. Estoy distinta. Estoy más feliz, me noto más activa. Me cuesta mucho venir; pero, luego dices voy porque lo necesito. Yo recomiendo que la gente venga a pintar (S1-A-8-MD-44:3).

Contraste de la categoría expresión con lo que han expresado los (S2) educadores en las entrevistas:

Los educadores hablan de la riqueza del arte, el que permite la expresión de las emociones y el pensamiento. Asimismo, plantean que el arte como un ensayo mediado para llegar a condiciones humanas más profundas y las características beneficiosas que el arte promueve como forma única a las personas y al grupo. Los educadores explican lo que otros profesionales encuentran en la evolución de las personas.

... ellos los que se quedaban parados, me decían: - “Ostras, Fina hace años que estoy trabajando con esta persona para que se le desbloquee esto y resulta que viene aquí y en el primer día esto ya está”. Ellos me decían, pero ¿cómo puede ser?

Claro, yo decía, bueno, es que ha encontrado el lugar, ha encontrado el espacio. O, ha encontrado la manera. Esto era realmente así (S2-1-FA-11:59).

Esta cita también se etiquetó con: mejoras, beneficios, transformación de las personas.

El arte te permite expresar cosas que de otra manera no puedes. También te permite la sensación de crear. Crear algo que antes no existía, esto es muy gratificante (S2-1-FA-11:69).

Siempre lo digo a los que comienzan, no te preocupes, no te agobies, esto es un dibujo (S2-2-CT-12:11).

8.1.2 Categoría: Comunicación

En el contexto del arte y la resiliencia los (S1) protagonistas han hablado del arte y lo creativo a través de la de la categoría comunicación describiendo la experiencia en los

términos que proseguiremos a detallar. Los resultados derivados fueron contrastados a través de comprobación de datos en las entrevistas con los (S2) educadores.

Arte y resiliencia: dimensiones emergidas a través de los (S1) protagonistas



Barra de seguimiento de (S1) protagonistas. Fuente: elaboración propia.

Categoría: Comunicación. Descriptores promotores: Contar, explicar, compartir con otros, que otros lo vean.

Efectos: ayuda a comunicar ideas a través del arte, el arte ayuda como forma de comunicar ideas y respuestas encontradas mediante el arte.

Los (S1) protagonistas explican que en el arte, expresión y comunicación están muy relacionadas, que el arte permite comunicar más allá de las palabras. Además, que comunicar mediante el arte es también poder compartir con otros. El arte opera como medio para comunicar las ideas (sean las que sean) a través del arte.

Sobre compartir su obra y sacar lo que está en el interior:

A mí me interesa que la gente vea mi obra; pero, me interesa mucho poder sacar lo que llevo dentro de mí. Expresar lo que llevo dentro. Eso. (S1-5-RC-20:12).

Esta cita también se etiquetó con expresión.

Hablar sin palabras:

Y, a aprender a expresarte, no con las palabras, sino con un papel y una cartulina. Yo, aquí lo que he aprendido es que tienes un papel y tienes que lanzarte a dibujar y salen cosas; es decir, luego salen. (S1-6-CM-21:7).

Comunicar con el grupo:

Sí. Esto está bien, somos un grupo y podemos compartir lo que hacemos; entonces eso está bien y eso ayuda. (S1-6-CM-21:15).

Comunicar en Susoespai y compartir en un ambiente rico; pero, lo relaciona con el hecho de comunicar, expresar y crear.

(...) El escribirlo en Susoespai me ha permitido crearlo con un bagaje anterior. No es el primero de mis escritos. Siendo este el resultado de la experiencia de todos los anteriores. Me resulta muy sencillo el taller de escritura porque el escrito sale solo. El ambiente aquí es muy bueno y los compañeros y mi profesora también. ¡Así se escribe tan ricamente! (S1-A-11-LV-45:2-3).

Contraste de la categoría comunicación con lo que han expresado los (S2) educadores en las entrevistas:

Los educadores hablan de la riqueza del arte, el que permite comunicar con el mundo; a través de las respuestas que se han encontrado. Asimismo, plantean las características comunicacionales que el arte promueve en el grupo y en algunas personas en particular; por lo general dicen la comunicación mediante el arte es altamente positiva y beneficiosa.

Creo que vivimos en un mundo muy mental; sobre todo ellos, la mente tiene mucho poder, los domina mucho.

El hecho de materializar, de tocar la materia un poco de barro, un trozo de papel, la pintura y el hacer alguna cosa; eso te hace contactar de alguna manera con la realidad y con el mundo (S2-1-FA-11:71).

Esta cita también se etiquetó con expresión, arte.

Todo esto es muy horizontal, no es nada de decir yo tengo las respuestas. Yo tendré algo de respuestas en relación con esto, pero en realidad las estás encontrando tu; yo solamente estoy canalizando algo.

Yo estoy dándote apoyo (S2-2-CT-12:84).

Hay quien te cuenta sus problemas. Hay quienes que no. Nosotros respetamos mucho, quien lo quiere contar que lo cuente; quien no, no (S2-4-JV-14:57).

Sí. Y muy distintos, además. Un grupo es muy callado y en el otro todos son mucho más extrovertidos (S2-5-RV-15:65).

8.1.3 Categoría: Creatividad

En el contexto del arte y la resiliencia los (S1) protagonistas han hablado del arte y lo creativo a través de la de la categoría creatividad describiendo la experiencia en los términos que proseguiremos a detallar. Los resultados derivados fueron contrastados a través de comprobación de datos en las entrevistas con los (S2) educadores.

Arte y resiliencia: dimensiones emergidas a través de los (S1) protagonistas



Barra de seguimiento de (S1) protagonistas. Fuente: elaboración propia.

Categoría: Creatividad. Descriptores promotores: Puedo darle forma, hacer lo que imagino, proponer mis formas o poner mi color. Mi manera de hacer y de ver.

Efectos: opción de expresar la individualidad, opción para sentirse válidos y incluidos en la cultura, opción para pensar mantener la mente ocupada resolviendo otras cosas

Los (S1) protagonistas nos comentan que entienden la creatividad como la capacidad de transformar, de dar una nueva forma a las cosas y un nuevo sentido. En este apartado, aparece la relación con otras categorías, como por ejemplo relacionada con la expresión. Se evidencia que cuando hablan de creatividad la relacionan de manera simbólica con sus propios procesos de vivir la vida.

Los sujetos ven la creatividad como una habilidad importante; asimismo, como la posibilidad de expresión de la individualidad. Durante las entrevistas también ha surgido la idea de la creación como un ejercicio de evasión, resolver otras cosas a través del arte para mantener la mente ocupada y así distraerla. La creatividad como opción vital, es descrita por (S1) protagonistas como algo importante al que aferrarse, la creatividad es para ellos tan importante como comer.

La creatividad en términos de transformar:

El arte es multidisciplinar, el arte el poder transformar aquello que uno pueda tener en cosas palpables o no. Sobre todo, el arte es comulgar con lo que llevas dentro, de dentro hacia fuera. Es como una espiral, las espirales que van de dentro hacia fuera son buenas, las que van de fuera hacia adentro te engullen (S1-1-RP-16:29).

En esta cita también se utilizó el código de la categoría de la dimensión intrapersonal y con expresión y empoderamiento

La importancia de la creatividad para sentirse un ser único e incluido:

Yo sé que para nadie era importante que fuese creativo, pero para mí era importante. Yo me sentía alguien, yo me sentía importante. Yo me sentía persona única en este mundo como lo es todo el mundo (S1-2-JL-17:49).

Esta cita también se codificó con dimensión intrapersonal, empoderamiento.

Pero yo no buscaba comida, buscaba objetos para poder hacer arte con material de reciclaje. Como no tenía material en casa, aquí tenía material, pero no me lo podía llevar a casa y en casa tenía la necesidad de ir creando (S1-2-JL-17:71).

A esta cita se la etiquetó también como arte como alternativa, empoderamiento, resiliencia.

Contraste de la categoría creatividad con lo que han expresado los (S2) educadores en las entrevistas:

Los (S2) educadores hablan que la creatividad es importante en el taller; para las personas la creatividad representa una manera de sentirse útiles y de sentirse incluidos culturalmente. Los (S2) educadores encuentran la creatividad como una opción ante los problemas que padecen las personas que asisten al taller y comentan que buscan que las personas sientan que pueden expresar con libertad cosas a través de su propia creatividad, porque esto les repercute en su bienestar.

Resulta que a través del trabajo creativo ellas ven que sí que pueden hacer cosas, que sí, que son útiles, que eso que hacen tiene un sentido y está recogido y está reconocido. En fin, no soy tan inútil como me querían hacer creer (enfatisa). (S2-1-FA-11:73).

Esta cita también se etiquetó con beneficios, mejora, salud mental.

Totalmente. Además, como es a través de las artes. Todo esto se hace a través de las artes, no es a través de terapias ni nada de esto; sino que es a través del pincel, como decir (ríe).

Eso es buenísimo (S2-2-CT-12:10).

Esta cita también se etiquetó con: alternativa.

Bueno, sería yo tengo el espacio, yo tengo creatividad, yo tengo cosas que decir (silencio). Creo que el espacio es lo más importante, el yo tengo un sitio es lo que más diría. Tengo unos compañeros, tengo una tribu, tengo una familia (S2-2-CT-12:37).

Pintar o, mejor, la acción creativa, tiene una serie de beneficios (S2-3-AM-13:20).

Cuando se define la acción creativa o el hecho de crear, es el hecho de esta rehabilitación de la parte esencial nuestra, que sea igualado para todos, nos mantiene más activos, nos hace sentir útiles; estos son solo algunos beneficios del hecho creativo (S2-3-AM-13:21).

Esta cita también se etiquetó con salud, mejora, capacidad de simbólico.

A través del taller del cuerpo trabajamos el autoconocimiento, la consciencia corporal y hacer este trabajo entre mente, emoción y cuerpo; con esto intentamos despertar la parte creativa (S2-3-AM-13:96).

Han encontrado su sitio para expresarse libremente, no tienen a nadie que les limite la creación, la creatividad.

Los tratamos con cariño, somos personas empáticas con ellos.

No sé, no sé lo que es (S2-5-RV-15:16).

El arte a estas personas les aporta lo mismo que me aporta a mí o que te aporta a ti, o a cualquier persona sensible al arte. Les aporta felicidad, un momento de felicidad (S2-5-RV-15:38).

8.1.4 Categoría: Alternativa

En el contexto del arte y la resiliencia los (S1) protagonistas han hablado del arte y lo creativo como una alternativa que experimentan en sus vidas, describiendo la experiencia en los términos que proseguiremos a detallar. Los resultados derivados fueron contrastados a través de comprobación de datos en las entrevistas con los (S2) educadores.



Categoría: Alternativa. **Descriptor promotor:** Pintar a pesar del problema, venir y dibujar porque después me siento mejor, es lo único que hago que me hace sentir mejor, es lo que hago diferente en la semana. Lo que hagas vale porque es para ti. Te olvidas de tu enfermedad.

Efectos: mejora del bienestar y de la salud emocional de la persona.

El arte y lo creativo por parte de los (S1) protagonistas se resume de una manera amplia en la categoría alternativa, porque así es como la mayoría encuentran al arte: como una alternativa, como una opción para sus vidas. Las personas consideran que las actividades que se realizan en el Susospai son una alternativa ante la situación que viven. Además,

crean conjugando sus partes sanas y las partes positivas de sí mismos; es una alternativa que les brinda la opción de sentirse bien, cómodos, útiles; como un recurso que les evita sentirse limitados por sus problemas.

El arte como alternativa, pero también como derecho:

Es una gran alternativa, pero es que ya ni le llamaría alternativa, seamos claros, el arte no es sólo para aquellas personas privilegiadas, el arte es para todos (SI-1-RP-16:75)

Esta cita se relacionó también con el código inclusión y participación

Arte como desarrollo y mejora. Los museos:

Hemos ido a varios: Fundació Miró, Fundació Tàpies, MACBA, etc. Esto me sirve a mí para desarrollarme artísticamente y como persona (habla del Suso). Es mi aliciente en mi desarrollo físico y mental. (SI-10-XR-25:2)

Arte como algo que vale la pena para ti, dice:

algunos tienen más experiencia, otros menos, otros saben dibujar según hayan tenido más tiempo o no. Pero, el explorar o hacer cosas que te hayan surgido en aquel momento y el poderlo expandir todo lo que te de la gana, para mí es importante (SI-2-JL-17: 122).

Desde luego para mí ha sido importante el arte, lo ha sido todo: ha sido el volver a valorar la vida como vida, el afrontar el día a día. Para mí, arte es lo que hago en casa cuando tengo momentos malos y tengo momentos en que no quiero darle vueltas a la cabeza. Yo no tengo televisión, no tengo radio, no tengo nada, pero tengo mi arte y me ocupa muchísimas horas y me motiva muchísimo; me llena mucho más que la televisión, desde luego. El arte me ha abierto caminos. Cuanto más arte más caminos. Yo no sabía nada sobre arte y me gusta leer, entonces todo lo que haya visto sobre arte me lo empato, aunque sean cosas que digo no sé para qué me servirán... (ríe). Momento de silencio. (SI-2-JL-17:118-121).

Esta cita de JL se etiquetó con:
arte, resiliencia, empoderamiento, superación, aprendizaje, inclusión

Tu te pones a pintar y olvidas el problema, olvidas la enfermedad que es un problema. Tú pintas bien o mal, no importa, lo importante es que tu está ahí para estar mejor. Sales y ya está. Es como estar en un lugar para curarse, para no volver a hacer daño (SI-6-CM-21:22).

Esta cita también se etiquetó con superación, salud mental.

Si no fuera por este espacio no podría (se angustia y se queda sin palabras). (SI-11-LV-26:28).

También se etiquetó esta cita por inclusión, participación, artes, resiliencia.

Contraste de la categoría alternativa con lo que han expresado los (S2) educadores en las entrevistas:

Los (S2) educadores confirman lo expresado por los (S1) protagonistas. El arte, la cultura y la creatividad de los procesos son una alternativa saludable en el contexto de sus vidas. Además, durante las entrevistas han aportado datos de las mejoras que han encontrado en algunas personas, los procesos artísticos que han estado marcados por mejoras en la dimensión comportamental, actitudinal y de bienestar emocional.

Desde aquel segundo día ya estaba, fue siempre a más (S2-1-FA-11:63).

Esta cita también se etiquetó con empoderamiento, transformación, mejora de las personas.

Este chico se ha ido reponiendo y se ha puesto a pintar. Ha hecho una acuarela preciosa hoy y me dice: - ves a través del arte he superado la ansiedad (S2-1-FA-11:78).

Esta cita también se etiquetó con: creatividad, superación, beneficios, expresión.

Si la persona que viene un poco abierta va a poder recibir toda esta energía positiva; esta energía que se traduce de alguna manera en resiliencia (S2-2-CT-12:8).

Entonces, claro, yo a través del arte, en ellos solo veo sus partes sanas (S2-2-CT-12:19).

El arte ayuda mucho más, me está ayudando mucho más. Qué mejor, mejor esto que medicar (S2-2-CT-12:90).

En cambio, el arte es el alimento del pueblo. Escucha (afirma): un pueblo sin arte muere (S2-4-JV-14:39).

8.2 Dimensión: El espacio relacional

En este apartado analizaremos el arte y la resiliencia a través de la percepción del espacio de las relaciones, lo analizaremos a través de las tres categorías que han emergido con sus descriptores. Principalmente se han encontrado tres ejes fundamentales en las categorías; ya que al hablar del espacio relacional los participantes se han referido a los beneficios del espacio para el desarrollo de lo intrapersonal, a las ventajas del acompañamiento de los educadores y a la promoción de las relaciones interpersonales como espacio de promoción relaciones humanas. Estas categorías tienen relación entre ellas y se influyen unas a otras, siendo el espacio relacional el punto que las reúne y las potencia.

8.2.1 Categoría: Intrapersonal

En el contexto del arte y la resiliencia los (S1) protagonistas destacan el espacio relacional a través de la categoría intrapersonal, describiendo la experiencia en los términos que proseguiremos a detallar. Los resultados derivados fueron contrastados a través de comprobación de datos en las entrevistas con los (S2) educadores.



Categoría: Intrapersonal. Descriptores promotores: Aquí saco las emociones de mi interior, descubro cosas de mí que no conocía. Puedo darme cuenta de cómo me siento aquí, me atrevo a probar a pesar de todo. Aprendo. Me siento acompañado/a, puedo salir adelante con el trabajo que me proponga, vuelvo a casa llena de vida. Que esto me haga sentir bien es un motivo para volver. Conozco mis límites. Me di cuenta de que todos somos diferentes y eso está bien.
Efectos: *autoconocimiento, aprendizaje, resolución de problemas, creación.*

Los (S1) protagonistas han explicado que venir al Susoespai les ayuda a conocer más sobre sí mismos y a superar sus limitaciones. Asimismo, hablan de las ventajas del espacio señalando algunas características y algunos beneficios que han encontrado asistiendo a las actividades que se ofrecen, como el atreverse a explorar sus propias historias y superar sus limitaciones o intentarlo sin miedo, a través del arte. Atraverse a indagar sus propias emociones y ordenarlas (simbólicamente) proponiendo una forma, transmutando los estados negativos, creando una pieza artística. Los (S1) lo indican como un espacio donde pueden ensayar sobre su propia historia mediante el juego y las creaciones; como un espacio de protección donde se atreven a indagar su propio interior sintiéndose acompañados por otros iguales y contando con el cariño de las personas que acompañan sin cuestionar, ni juzgar. Los (S1) hablan del Susoespai como un espacio de transformación. El taller funciona como un lugar de aprendizaje, donde los participantes buscan soluciones y comparten un trozo de sus vidas a través del arte.

Es un espacio que se abre, es como una ventanita de ti o de tu cabeza o de algo. Es el explorar cosas, que hasta no te pudo haber gustado, hasta ahora. (S1-2-JL-17:60)

Esta cita también se etiquetó con arte como alternativa

Sí. Cuando sale, intento ponerle orden. A veces es como un río de caudal e intento ordenar ese río de caudal. (S1-5-RC-20:14).

Tu harás todo lo que haga falta, irás al psiquiatra, te tomarás las pastillas, irás al psicólogo, hablarás; pero, te das cuenta de que el entorno también es muy importante. El entorno en donde vives es tan importante como rodearse de objetos positivos o negativos (S1-1-RP-16:13).

En esta cita también se utilizó el código de la categoría dimensión interpersonal, salud mental, inclusión y participación.

Sí. Seguro. Yo pienso que el arte transforma (S1-4-DR-19:9).

También se etiquetó como arte, resiliencia.

Yo voy probando. Trato de ir incorporando, eso también me gusta porque me hace aprender cada día (S1-4-DR-19:23).

Yo pienso que cada uno tiene su ritmo de trabajo y su ritmo de vida. A mí me da la sensación esa; de que cada uno lleva su ritmo artístico (S1-5-RC-20:19).

Ahí está (los compañeros de taller). Además, comentas y sabes apreciar y ver lo bonito, la capacidad que tienen otros de dibujar. Llegas a pensar: “mecachis en la mar, esto no lo sabré hacer yo nunca”. Pero, tu sabes que tienes tus límites, o sabes que no podrás llegar a aquello; pero, te has de fijar en lo que tú puedes hacer. No por eso eres mejor o peor que el otro; solo que es que tienes otra manera de dibujar y otra manera de expresar (S1-8-MD-23:30).

Esta cita también se etiquetó con autoconocimiento, aprendizaje, aceptación.

Yo sé que, al estar haciendo un cuadro, tú estás centrado en eso. Tú, llegas a estar en un par de horas o tres sólo centrado en ello, eso es bueno para acceder al interior. No estás dispersado (S1-9-ET-24:10).

Pues, bueno, yo he aprendido que todas las personas pueden llegar realmente a donde se proponen (S1-9-ET-24:22).

En este mundo hay muchos problemas y hay que aprender a buscar soluciones (S1-A-12_MB-EME-46:2).

Contraste de la categoría intrapersonal con lo que han expresado los (S2) educadores en las entrevistas

Los (S2) educadores comentan las mejoras de las personas que han visto a lo largo del tiempo. Comentan que el taller y las actividades que se realizan en el Susoespai ayuda a desarrollar estrategias internas para sentirse incluidos y socialmente un poco

más normalizados. Los educadores señalan que, al tratar a las personas con normalidad, ellos responden con normalidad; esto lo han conseguido a través de trabajar con las partes sanas de las personas y desde la diversidad, para que nadie se sienta limitada en sus trastornos. Los educadores trabajan sobre lo que son capaces de hacer y no desde lo que no pueden hacer; para ello, los educadores acompañan, están atentos en la escucha y están muy atentos en las habilidades que puedan manifestar cada persona. Utilizan la técnica para potenciar los resultados y hacen sugerencias para que las personas puedan desarrollar la propuesta con belleza y con mejor calidad o sentido. Las personas al ver los resultados de las cosas que producen se empoderan del proceso y aumentan la confianza en ellos mismos; a lo largo del tiempo, las personas van aprendiendo y progresan cualitativamente. Los educadores (S2) comentan que el arte les posibilita proponerse cosas y acabarlas; concentrarse, profundizar, aprender del proceso. Los (S2) comentan que el Susoespai les ayuda a ensayar procesos resilientes mediante el arte.

En un principio, estas personas, por sus miedos, por sus problemas tenían una vida que se reducía al ámbito familiar (es decir a su casa) y después iban al servicio de salud, rehabilitación comunitaria, el que fuese. Ellos iban de un lugar a otro. Era pin pan (S2-1-FA-11:46).

Esta cita también se etiquetó con exclusión, salud metal.

Yo veo una persona con predisposición, una persona con apertura, en general con ganas de vencer miedos, barreras; una hoja en blanco es eso (S2-2-CT-12:20).

Sí, exacto. También en el arte hay una parte que es simplemente yo soy yo. Es una parte de aceptación de uno mismo.

El arte es muy autorreferencial, entonces esto genera un proceso bonito.

Entonces, yo soy yo, yo soy otro, yo soy más... (silencio) (S2-2-CT-12:30).

Esta cita también se etiquetó con: expresión, comunicación, arte.

Por ejemplo, noto como se recupera él mismo y supera la enfermedad (S2-2-CT-12:33).

Lo que sí es cierto, es que puedo decir que, durante el trabajo, el rato en el que están trabajando sí que ves ahí una concentración, un alivio, ves que al menos en un ratito ves que su autoestima está mejor, no se está evidente (S2-2-CT-12:50).

Para mí, lo que caracteriza esta gente es que vienen ilusionados y comparten. Hay un muy buen rollo en el taller (S2-3-AM-13-1)

El arte les puede darles una tranquilidad espiritual, les puede dar una satisfacción (S2-4-JV-14:22).

Porque vi que, bueno (...) Yo sabía que cuando yo estudiaba, lo que más me relajaba era el arte, era hacer escultura. Me tiraba tiempo, podía estar dos días casi sin comer ni dormir, haciendo lo que hacía.

Te evades del tiempo (sigue en introspección). (S2-4-JV-14:35)

Yo creo que la capacidad de resiliencia ya la tienen ellos, esto a lo mejor les ayuda. Es un motor. No lo sé (S2-5-RV-15:50).

8.2.2 Categoría: Educadores/ mediadores artísticos

En el contexto del arte y la resiliencia los (S1) protagonistas han hablado del espacio relacional a través de la categoría educadores/mediadores artísticos, describiendo la experiencia en los términos que proseguiremos a detallar. Los resultados derivados fueron contrastados a través de comprobación de datos en las entrevistas con los (S2) educadores.

Arte y resiliencia: dimensiones emergidas a través de los (S1) protagonistas



Categoría: Educadores/as. Descriptores promotores: Las educadoras/ es me tratan con normalidad, siento el cariño de las educadoras, me alientan y me apoyan en mis proyectos, me tienen en cuenta, me dejan hacer porque en el fondo creen que yo podré resolverlo. Me ayudan y me permiten que lo resuelva a mi manera. Me compran el material que me gusta utilizar.

Efectos: acompañamiento emocional, sentirse queridos y respetados, sentirse que pueden atreverse a realizar sus proyectos, aprender con personas que saben.

Los (S1) protagonistas hablan de la calidez humana que reciben a través de los educadores/as del Susoespai; que se sienten comprendidos, estimados y esto les empodera y les ayuda a sobrellevar el día a día. Sienten el apoyo humano, se sienten en un espacio de protección y sienten que los educadores/educadoras les dan el acompañamiento técnico y moral para atreverse a seguir adelante con sus proyectos.

Los profesionales que aquí trabajan son todos licenciados en saber tratar a las personas, aparte de ello, tienen una licenciatura en artes. (S1-1-RP-16:26).

La opción que me ha dado a mí Fina, ella sí proponía algunos patrones, a veces unas ideas; yo, muy fiel a mi tozudez he seguido en lo mío. Algunas veces ha sido reconocida por ella y otras no (se refiere a su obra). Pero, el darme cuartel, manga ancha en lo que yo decía, hasta el punto de que ella lo ha obviado, ella odia los rotuladores y me ha llegado a comprar un montón de rotuladores. Me dice ten (se refiere a Fina). Después de estar un año y pico pintando con los rotuladores. Es esa rienda suelta, es el decir para mí no vale, pero mira... Ahora como se ha influido a dos o tres más (el uso de rotuladores) ahora dice: -me empieza a gustar esto (rotuladores). (S1-2-JL-17:86-87).

También etiquetadas con acompañamiento inclusión autoestima.

En referencia a Fina Alert (mentora y directora de Susoespai):

Esa rienda suelta que te da, alguien entendido en arte, para mí eso me llena mucho. (S1-2-JL-17:87).

Yo es que me siento muy bien, porque estas dos personas que tenemos en el taller, Ariadna y Claudia, primero te orientan y después que... A ver, sólo cuando tu tienes una duda que piensas qué pongo aquí, que ves que me falta algo, pero no lo veo; es ahí cuando ellas te ayudan a ver. Que te falta luminosidad o que te falta un toque. Ellas te orientan sin influenciarte en nada; pero te orientan. Te dicen: - "ostras, yo aquí pondría más rojo o no pondría tanto amarillo". Ellas te orientan y te dejan a eso, a que te puedas expresar (S1-8-MD-23:28).

La Fina tiene una potencia, ella tiene algo. Ella es pequeñita, le podrías hacer de todo; pero, es que ella tiene un arte de saber llevarnos...yo creo que lo principal es la libertad que nos da. No está encima como otra persona estaría diciendo hace esto y esto y después lo otro; esto no vale, esto sí que vale. No, ella nos deja pintar y nos dice, oye está muy bien, nos dice: "venga, haz otro" (ríe). Eso hace que uno vaya mejorando. (S1-9-ET-24:4-6).

También, he descubierto en Susoespai es un taller que sigo haciendo que es el taller de escritura creativa, con la Rosa. Mira, empezamos con la prosa y lo que me gustó mucho fue hacer poesía en el segundo trimestre. Tengo muchos poemas. Ahora, estamos haciendo cosas varias; generalmente prosa. Pero, lo que es la poesía me gustó mucho y tengo muchos poemas dedicados a diferentes cosas. Esto me ha gustado mucho porque ha desarrollado una afición que yo no tenía y que descubrí el año pasado. Ya te digo, para mí la poesía es mejor que la prosa, a mí me gustó más que la prosa. Yo nunca había escrito poesía (S1-10-XR-25:11).

Esta cita se etiquetó también con dimensión intrapersonal, aprendizaje y autoconocimiento.

Yo escuche decir a una de las educadoras que ellos no son sociosanitarios, son licenciados en Bellas Artes, o en formaciones artísticas; para mí es impresionante ver, cómo personas que no están formadas, preparadas para cuidarnos de alguna manera, lo hacen tan bien, con tanto cariño y con tanto amor, con tanto respeto y con tanta dedicación. Ellos siempre tienen algo bonito para decirnos. Todos estamos tranquilos con ellos, no tenemos conflictos psicológicos que nos hagan reaccionar de ninguna manera insocial. Ellos consiguen tener un ambiente estupendo. Ellos hacen una gran labor. Es que, a mí, ellos me emocionan (se quiebra, llora). (S1-11-LV-26:19-20).

Me siento arropada por los profesionales, amigos y compañeros, etc. (S1-A-12_MB-EME-46:4).

Contraste de la categoría educadores/mediadores artísticos con lo que han expresado los (S2) educadores en las entrevistas

Los (S2) educadores nos explican que buscan que las personas se sientan cómodas en el espacio, que puedan experimentar libertad para crear, no hay temas tabúes; pero no hablan de sus enfermedades o trastornos, siempre brindan a las personas el cariño para que puedan sentirse acompañadas. Los educadores enfocan el trabajo en el taller y en el proceso artístico que lleva cada persona; cada persona trabaja en un proyecto personal. Los educadores/as nos comentan que no hablan de las vidas de las personas, ni de sus problemas; aunque si alguien les comenta, los escuchan con cariño tratando de no intervenir. Los educadores si ven a alguien que se encuentra nervioso tratan de responder con empatía y respeto, acompañarlos con cariño, ofreciendo una respuesta humana y afectiva; los educadores notan que sólo con esto consiguen grandes cambios emocionales. No hay obligación de asistencia, ni de cumplimiento de horarios, por lo que las personas marchan si se encuentran cansadas o no se encuentran bien ese día. Nadie los obliga a venir y a permanecer en el taller; pero el asistir y el permanecer en el taller hasta que se acaba la sesión, para muchos de ellos es uno de los primeros logros superadores que consiguen. Asimismo, comentan que hay normas implícitas en el taller basadas en el respeto al lugar, el respeto a los materiales y el respeto a todas y a cada una de las personas.

A mí, la experiencia me va a picar tan fuerte que me di cuenta de que esto era necesario y tan importante para ellos, ellos me lo transmitían. Si a lo largo de un año me dejaban trabajar con ellos 4 semanas, al acabar ellos decían: no, ahora que hemos cogido el ritmo. Esto ahora se acaba. Ostras, ahora todo un año... un palo (S2-1-FA-11:34).

Esta cita también se etiquetó con beneficios, arte y cultura.

El problema es que tenemos problemas de espacio, el aula es pequeña, nos permite trabajar en un formato limitado. Todo es pequeño, el espacio de almacén, el espacio del taller. Como de momento no tenemos nada más, estamos encantados. Contentos (S2-1-FA-11:43).

Esta cita también se etiquetó con limitaciones del espacio del Susoespai.

No le estamos hablando siempre de la enfermedad y hacia que las personas se sintieran más a gusto (S2-1-FA-11:48).

Esta cita también se etiquetó con Susoespai, salud.

Yo siempre me presento como licenciada en Bellas Artes que además es lo que soy. Yo no soy terapeuta ni pretendo serlo. Eso sí, a lo largo de la experiencia con ellos, sí que he ido aprendiendo que cosas van bien (S2-1-FA-11:55).

Hay personas que se sienten más cómodas con unas cosas y con otras más incómodas, yo voy respetando. En principio llevo esto con toda la normalidad del mundo (S2-1-FA-11:56).

En fin, pienso que son un cúmulo de cosas que van haciendo que tu autoestima se vaya sintiendo bien y más en equilibrio. Nosotros lo que buscamos es el equilibrio (S2-1-FA-11:74).

Esta cita también se etiquetó con intrapersonal, autoestima, salud, empoderamiento.

Y me han dicho bueno, probemos cómo le va con el dibujo. Hoy ha estado muy inquieto, decía no me puedo mover, me quiero levantar y no puedo, ha estado rígido y temblando y demás (...)

Bueno, yo le he abrazado. Algo tan sencillo como abrazar y le he dado calor en las manos (S2-1-FA-11:76).

Sí. Me ha hecho este comentario y se ha ido. Yo lo he sentido y ahora no quiero que suene bestia, pero yo he pensado ¡qué fuerte (S2-1-FA-11:79).

Esta cita también se ha etiquetado como empoderamiento, beneficios, expresión.

Intentamos que enseguida se sientan en casa, enseguida se sientan acogidos por nosotras. Es que esta vez los chicos han sido súper amables... ha sido brutal (S2-2-CT-12:3).

Lo bueno, es que en Suso la sensación es que siempre pueden volver; habiendo pasado un año, habiendo pasado una semana, es igual, siempre pueden volver. Este es un punto esencial, es la parte de libertad que Fina les da (S2-2-CT-12:27).

Yo creo que ellos lo viven tan fuertemente como yo intuyo, esta parte de formar parte. Este formar parte, este tengo un sitio donde ir.

Me esperan en un sitio, tengo un compromiso.

Esto es muy importante. Este tengo un sitio, tengo un lugar. Me acuerdo un chico que me ha dicho: -es que he estado todo el día esperando venir. Llevo todo el día sin hacer nada, solo esperando venir.

Claro, está "el tengo algo que hacer" (S2-2-CT-12:36).

Yo creo que en el Suso hay mucho de esa sensación, el de acoger, el de cuidar.

Sólo de entrar por la puerta se ve una energía especial. No se busca una exaltación, buscamos siempre el equilibrio (S2-2-CT-12:52).

Aquí se puede ser valiente, se puede atrever; pero siempre con el respeto mutuo y el interés por el trabajo del otro.

En general no hay competencia. A veces hay rifes, rafes; en general todos nos sentimos con mucho interés por el trabajo de todos.

Es un espacio de seguridad.

Y es un espacio de mucha concentración; no siempre se da. Cuando hay gente cuesta, pero en general trabajamos con un respeto hacia lo que estamos haciendo.

En esto, me gusta mucho las reglas que pone: no se pueden romper las obras, lo que hemos hecho lo conservamos, es un principio de respeto hacia ti mismo. Muchas veces, puede ser que quisiéramos romper o decir esto no sirve, esto no existe, esto no es una opción.

Hay un respeto hacia el arte.

No me sale mucho más, es esto: concentración, respeto, creatividad, equilibrio y seguridad (S2-2-CT-12:53).

Todo el mundo puede entrar y salir cuando quiera; lo normal es que cuando se va recoge, esto evidentemente.

Algunos chicos, los que vienen poco, a veces me preguntan: -puedo ir al baño. Puedo hacer una pausa y sigo.

Claro, puedes hacer lo que te dé la gana (S2-2-CT-12:59).

No se sienten enfermos, ni se sienten usuarios. Esto es lo que caracteriza el proyecto (S2-3-AM-13:5).

Ninguno de nosotros pertenecemos directamente al ámbito terapéutico; no somos profesionales del ámbito terapéutico (S2-3-AM-13:66).

Yo, igual que Fina, he creído que la forma para ayudar a la gente que ha tenido enfermedades mentales es a través del arte. Ves que la gente se libera y que hace cosas que se suponía que nunca sería capaz de hacer (S2-4-JV-14:3).

Luego, que todos, los educadores, Fina, todos, entendemos muy bien la situación que vive esta gente. Tenemos mucha empatía con ellos (S2-4-JV-14:12).

Yo los entiendo muy bien porque como lo he padecido y sé lo que es esto, sé muy bien lo que es esta enfermedad.

Te encuentras en momentos que te quieres morir, así de claro. Si no tienes un apoyo o no reacciones en algún momento, puedes acabar suicidándote; o, puedes acabar superándolo (S2-4-JV-14:13).

Mira, nosotros no los presionamos en nada (S2-4-14:52).

JV Sí, exacto. Ahora vienen por una necesidad espiritual (S2-4-JV-14:79).

Lo de la salud se trata sólo cuando llegado un tiempo y te tienen mucho cariño y necesitan ellos explicarte algo. Cuando ellos necesitan explicarte (S2-5-RV-15:23).

Bueno, no es de lo que más me gusta, pero me gusta la complicidad con ellos, el acercamiento. Es la empatía que decíamos antes.

El dolor ajeno toca (S2-5-RV-15:26).

También aprendes a dar mucho amor, sin necesidad de implicarte. Sin quemarte, no puedes estar con todos, no puedes darles cobijo a todos en tu casa; no, no puedes.

Pues, es lo mismo que nos pasan con todas las personas (S2-5-RV-15:31).

8.2.3 Categoría: Interpersonal

En el contexto del arte y la resiliencia los (S1) protagonistas se han referido al espacio relacional a través de la categoría interpersonal, describiendo la experiencia en los términos que proseguiremos a detallar. Los resultados derivados fueron contrastados a través de comprobación de datos en las entrevistas con los (S2) educadores.

Arte y resiliencia: dimensiones emergidas a través de los (S1) protagonistas



Barra de seguimiento de (S1) protagonistas. Fuente: elaboración propia.

Categoría: interpersonal. Descriptores promotores: Aquí somos iguales, nadie te juzga, me gusta venir porque puedo socializarme, lo que hace el otro te influye, sientes que lo primero es el cariño, se te escucha, se comparte y las cosas que hacemos juntos siempre salen bien, valen la pena venir por los compañeros. Nos sentimos orgullosos de poder compartir lo que hacemos. Si hay problemas, sabemos que se arregla porque primero está el cariño y cualquiera se puede equivocar. Se tiene sentido del humor. Nos preocupamos si vemos que no viene algún compañero. Tenemos las normas implícitas que es cuidar los trabajos y los materiales. Con el tiempo nuestras amistades se han fortalecido.

Efectos: mejora sus relaciones sociales, se empoderan, aprenden de las experiencias del otro, incorporan el sentido del humor y la ironía, se siente queridos y fortalecen sus vínculos.

Los (S1) protagonistas nos comentan que sienten el Susoespai como un lugar de relación con otras personas y esto les ayuda a sentirse queridos y a compartir; el estar con otros les ayuda a incorporar procesos o aprendizajes de otros. El producir en grupo les ayuda a crecer como personas y a adquirir valentía para superar sus miedos internos. Nos expresan que experimentan sentido de pertenencia, notan que se sienten parte y que todos se preocupan por el estado de todos “funciona como una familia” nos dicen. Es un lugar donde pueden poner en prácticas sus capacidades y donde se empoderan como personas; nadie juzga la vida de nadie, pero se alegran cuando las personas superan sus inseguridades o sus miedos. Los (S1) protagonistas nos comentan que ponen en práctica el sentido del humor y la ironía y que celebran juntos (funciona como un lugar de intercambio social), comparten experiencias interpersonales e incluso comparten espacios vacacionales. Todo el conjunto de acciones que suceden en el espacio les promueve vínculos interpersonales y sociales que les hace disponer de un estado de superación y bienestar.

Por ejemplo (RP) nos comentó sobre la relación de pertenencia y de grupo: Forma parte de los Susitos, es una tribu y todos vamos al son del mismo patrón que se llama arte (S1-1-RP-16:41).

Hemos ido a un montón de sitios. Todo esto te genera un vínculo grande entre amistades del mismo arte que el tuyo (S1-1-RP-16:45).

Esta cita se vinculó también al código inclusión y participación

Luego, lo que son las relaciones personales, son grandes. Aquí te das cuenta de que no eres un cero a la izquierda, sino que eres lo que tu quieras ser. (S1-1-RP-16:48).

Esta cita también se etiquetó con dimensión intrapersonal, inclusión, autoestima.

Oye, somos una familia que como he dicho antes nos llevamos todos muy bien. Nos pasamos música, otras cosas; llegamos a tener un beneficio muy grande, el beneficio es personal y grupal. Si el grupo no está bien, cosa que es muy raro (aclara) el resultado no es muy bueno. (S1-1-RP-16:46).

Esta cita también se vinculó al empoderamiento y la participación.

Nos tomamos la vida bastante irónicamente. La ironía es positiva. He estado en muchos sitios donde no había ironía, sino que había cinismo. Yo del cinismo hago ironía. (S1-1-RP-16:56).

Aquí, en este espacio, no necesitaba el reconocimiento de nadie. Simplemente, el tener el espacio que otra gente también estaba creando algo individual, que no había crítica, nadie se critica, todos somos iguales y tal y no hay juicios. Sales a la calle y ya te están juzgando (S1-2-JL-17: 50).

Esta cita se codificó con inclusión y no-etiquetas.

Sí, aquí porque no es lo mismo pintar solo que pintar con otras personas donde todos cogemos de todos; estás pintando en grupo y es inevitable aprender de todos (S1-4-DR-19:20).

Sí. A mí me gusta que haya gente con la que tienes algo en común. Tienes un vínculo común con la gente con la que vienes a pintar. Que tenemos un vínculo común (refuerza alegre). (S1-5-RC-20:8).

Susoespai me ayuda a abrirme. No es solamente que vas a pintar, sino que también vas a conocer gente (S1-5-RC-20:23).

Es el placer de estar aquí y de estar con la gente que hay. También te llevas bien. Y no es solo eso; es poder coger tu corazón y expresar lo que llevas. Eso, yo creo que es muy importante (S1-8-MD-23:26).

Esto nos da (los viajes) entre los compañeros del Susoespai una unión más fuerte. (S1-10-XR-25:14).

Había unos compañeros que previamente habían hecho unos dibujos y con otros compañeros íbamos pintando, yo precisamente me compré un mono de mecánico para precisamente tirarme al suelo y pintar sin tener miedo de ensuciarme, entonces sí, pintar allá a tope. Esto lo hicimos una vez y otra vez hicimos casi lo mismo, pero con cuatro paneles; lo que pasa es que unos compañeros estaban en los dos paneles primeros y otros compañeros con otros paneles (c/u de 2m x 5m). (S1-10-XR-25:26)

Esta cita se etiquetó con arte comunitario, expresión, arte como experiencia, inclusión.

Era muy bonito de ver como ella misma iba superando la barrera, con la ayuda de los demás, de todos que estábamos allí para ayudarla (S2-2-CT-12:14).

Contraste de la categoría interpersonal con lo que han expresado los (S2) educadores en las entrevistas

Los educadores (S2) comentan que el espacio promueve mejoras de las relaciones interpersonales, potencia sus vínculos sociales, les hace desarrollar empatía, el respeto y el cariño hacia otras personas y que se vive como en un lugar normalizado libre de etiquetas. Es vivido como un lugar donde se potencia la autoestima. Es un lugar donde el establecer vínculos consigo mismos y con otros resulta más fácil, ya que las acciones interpersonales les ayudan a iniciar procesos de resiliencia. Es un proyecto que nace para trabajar con personas con trastornos de salud mental; aunque, desde la asociación del Susoespai les gustaría incorporar a personas que no tuvieran estos trastornos, para que el proyecto pudiera ser vivido como un espacio completamente normalizado en la diversidad y la riqueza; pero cuentan con los fondos para financiarlo, ni con recursos suficientes para abrirlo a más personas.

El hecho de abrir un espacio cultural nuevo, desde se mezclarán con personas de todo tipo, de toda manera (aclara); por otra parte, no le estamos hablando siempre de la enfermedad, hacia que las personas se sintieran más a gusto, más libres. Así todo su ser florece con más libertad (S2-1-FA-11:47).

Esta cita también se etiquetó con participación.

Además, todos los compañeros. Claro, los compañeros, tienen una solidaridad entre ellos espectacular, qué les pasa y no sé qué es (...), que lo quiero ayudar, en fin; es este acompañamiento en ese momento de pequeña crisis (S2-1-FA-11:77).

Lo que se consigue en Susoespai, más allá de trabajar las artes y aprender; se da en esta tribu (S2-2-CT-12:1).

R.P. siempre habla de ello, de la tribu Susoespai. Susoespai es un espacio seguro de compañerismo y de compromiso de los unos con los otros, se teje una red que es muy evidente (S2-2-CT-12:12).

*Además, el cuidado que yo les doy, yo los recibo. Y lo recibo mucho, es muy emocionante. Te dicen, ostras, no te acuerdas que yo te dije esto y sigues ocupándote por mí. Hay una sensación.
El abrazo que le doy a G., porque lo necesita y sé que lo recibe bien. Ella, pues, me lo devuelve el doble. Este no es un comentario por decir nada más, para nada (S2-2-CT-12:80).*

La resiliencia con el arte se consigue mucho más rápidamente.

Es como si tuviéramos un aliado, el arte es un aliado para superar tu enfermedad mental; así de claro.

A parte, el estar en contacto con otras personas (S2-4-JV-14:24).

Lo que teníamos era que un 90% de personas usuarias estaban satisfechas con lo que hacían y con el taller. Esto es muy alto.

Ya te digo, hay gente que vienen desde el principio. Así también, por mucho que vengan, no serán artistas algunos.

Pero, bueno, les gusta, vienen, están aquí y se encuentran a gusto (S2-4-JV-14:58).

Hombre, todos aprovechan las experiencias de unos y otros. Yo les digo, tenéis que levantaros y ver lo que hace fulanito o menganito, yo les insisto que se levanten (S2-4-14:68).

Algo que te lo valoran, que están con compañeros y que incluso te aplauden.

Es la empatía que hay entre todos ellos, se ayudan mucho (S2-5-RV-15:43).

Lo ideal sería que hubiera otras personas que no estuvieran enfermas. (S2-4-JV-14:25)

8.3 Dimensión: El taller de creación

En este apartado analizaremos el arte y la resiliencia a través del taller de creación, lo que se crea y la manera en que se crea y cómo es percibida por parte de los (S1) protagonistas. Lo analizaremos a través de las cuatro categorías que han emergido con sus descriptores. Principalmente se han encontrado cuatro ejes fundamentales en las categorías; ya que, al hablar del taller de creación de Susoespai, lo producido y creado, ya sea individual como colectivamente, los participantes se han referido a los beneficios de lo creado, ligado a la sensación de empoderamiento, tras experimentar la participación promovida a través de prácticas de libertad y de inclusión. Estas categorías tienen relación entre ellas y se influyen unas a otras, siendo el taller de creación el punto que las reúne y las potencia.

8.3.1 Categoría: Inclusión

En el contexto del arte y la resiliencia los (S1) protagonistas han hablado del taller de creación a través de la categoría inclusión, describiendo la experiencia en los términos que proseguiremos a detallar. Los resultados derivados fueron contrastados a través de comprobación de datos en las entrevistas con los (S2) educadores.

Arte y resiliencia: dimensiones emergidas a través de los (S1) protagonistas



Barra de seguimiento de (S1) protagonistas. Fuente: elaboración propia.

Categoría: Inclusión. Descriptores promotores: Sentirse parte, sentirse normal, poder entrar a los museos y hablar con los artistas, disponer de material de calidad para hacer, es un espacio donde te sientes normal y te hacen sentir bien, no te tratan como un enfermo, aquí no existen las etiquetas, nadie te juzga por lo que haces ni por lo que tienes o no tienes. Es gratis sino no lo podría hacer.

Efectos: sentirse válidos, sentirse parte, sentirse capaces.

Los (S2) protagonistas explican, a través de la palabra inclusión, lo que realizan en el taller artístico o en las actividades de Susoespai. Lo que realizan en el taller los hacen sentirse válidos y sentirse parte e incluso (ellos mismos lo expresan) les hace desarrollar resiliencia. Además, se sienten capaces de resolver situaciones artísticas y sentirse incluidos como personas, para ellos es un lugar superador donde no viven sus estigmas sociales.

El Susoespai funciona para ellos como un lugar de acogida, donde pueden crear y proponer proyectos interesantes; a través del Susoespai pueden acceder a las exposiciones y a los museos, hablar y crear con artistas.

Lo que producen en el Susoespai los hace sentirse incluidos. Asimismo, algunos participantes hablan del estigma social que supone vivir con trastornos de salud mental y la precariedad por la que pasan, es decir la exclusión social que viven. No cuentan con recursos que les ayude a superar la situación de salud, ni se les ayude en sus economías vitales, esto les afecta en la manera en cómo sobrellevan el día y cómo deben sobrevivir en la sociedad.

Eres gordo. Después vienen toda una serie de problemas que vas encajando y en un día descubre que hay un lugar que se llama Susoespai donde hay más gente como tu. (S1-1-RP-16:20).

En esta cita también se utilizó el código de la categoría espacio entre iguales.

Sí, que por mi oficio sabía que tenía resiliencia o capacidad de adaptación de lo que la gente normal no la desarrolla, aunque la tenga, es el instinto de supervivencia. Pero, hasta tal extremo, hasta doblarte de esta manera, no. Bueno, yo no me veía capaz. Fue precisamente esto, la resiliencia, el Susoespai. (SI-2-JL-17:45).

Esta cita también se etiquetó por resiliencia, dimensión espacio factual, empoderamiento, salud mental.

El Suso, cuando había perdido todo y se había expandido la necrosis, que podía expandirse la sangre y podía morir en cualquier momento. Esto era lo único que hacía aferrarme (SI-2-JL-17:47).

Esta cita también se etiquetó por resiliencia, aferramiento.

Lo único que me hacía luchar para estar bien era el tener que venir aquí porque tenía que acabar una exposición que me había comprometido a hacer (ríe alegre). (SI-2-JL-17:53).

También se etiquetó con arte, resiliencia, participación y alternativa.

Aquí lo que va bien es que con Fina vamos a visitar a los museos. Claro, entonces tenemos la posibilidad de conocer otros artistas, conocemos otras maneras de hacer. Nos explican la biografía de ellos; a la hora de pintar, todo esto te llega. Con todo esto lo haces diferente. (SI-4-DR-19:1).

También se etiquetó con aprender, participación.

Aquí (en el Suso) te olvidas hasta de los estigmas (SI-6-CM-21:24).

Te da la oportunidad de crear y dejar de lado ese mundo del diagnóstico y de los problemas. De alguna manera, aquí sí que apartas por un tiempo tu estigma. Te conviertes en alguien que puede crear algo (SI-7-HL-22:14).

Esta cita también se etiquetó con creación, empoderamiento.

Ya te digo, recomiendo a personas que tengan problemas mentales, porque somos enfermos mentales, a que acudan al Suso (SI-8-MD-23:46).

Bueno, me lo recomendó una persona conocida. Yo siempre he tenido interés por el arte. Esta persona lo sabía y me han dicho que aquí era para personas que tenían mis dificultades y que podía pasármelo bien. Pregunté a la trabajadora social y me dio la información. Así pregunté. (SI-11-LV-26:2).

Esta cita también se etiquetó con alternativa, empoderamiento, salud mental.

Estoy saliendo gracias a la medicación y ya te digo, gracias al Suso. Realmente, me he apuntado a gimnasios y cosas y no. No. (SI-8-MD-23:44).

Esta cita también se etiquetó con autoconocimiento y transformación.
Superación. Salud mental.

Hay otra cosa en Susoespai, a ver si lo puedo explicar bien. Me ofreció la Fina una cosa que se llama "CAFI"; que es estar 5 días en Artés, cerca de Manresa, en una masía rural que se llama Torrecabota. Vamos en coche a la torre, se hace arte contemporáneo con una artista que se llama Roser Oduber; ella es una artista y ella acepta a gente de todo el mundo. Se hace obra, por ejemplo, de la montaña, del campo. Ella nos enseñó pintura de la naturaleza; por ejemplo, castaña, entonces tu podías hacer pintura con las castañas. Eso fue muy interesante; porque no era la pintura típica que usamos aquí como el acrílico, la tempera y la acuarela. No, era hacer pintura con los frutos de la naturaleza. Esto fue muy interesante (S1-10-XR-25:15).

Otra cosa, con la Fina hemos hecho unos proyectos muy buenos. Hemos hecho unos dos o tres proyectos; el primero que recuerdo, fue donde está el teatro Lliure (El Mercat de les Flors), esto eran dos paneles de 5m x 2m, unas telas grandes que estaban colgadas, las teníamos que pintar entre varios (S1-10-XR-25:25).

Esta cita también se etiquetó con arte comunitario, empoderamiento, expresión.

Es la primera vez que voy a un espacio y no me siento ni marginada, ni me siento diferente. Estoy en paz, no tengo conflictos, ni me cuesta venir, ni vengo llorando, ni tengo problemas con nadie. Ni paranoias, ni nada. Aquí, simplemente estoy bien. (S1-11-LV-26:15-16).

Esta cita también se etiquetó con autoconocimiento, autodeterminación, superación, salud mental.

Esto es súper necesario para el mundo entero. Todo lo que puedes hacer, con simplemente esto, con unos cuantos colores, tampoco necesitamos más. Tenemos de todo, es reciclado siempre. Es un espacio, con unas personas, con unos cuantos colores y un poco de amor, nos cambia la vida (sonríe desde el fondo de su corazón). (S1-11-LV-26:29).

Esta cita también se etiquetó con artes y resiliencia, salud mental.

En este caso experiencias de exclusión:

Yo he llegado a sobrevivir con dos hijos con dos hijos con 300€. La luz, el gas casi no utilizábamos, más que con la ducha y la comida para mis hijos. Yo he llegado a pasar hambre para que mis hijos comieran (se rompe). (S1-8-MD-23:38).

Contraste de la categoría inclusión con lo que han expresado los (S2) educadores en las entrevistas

Los (S2) educadores comentan que el taller de creación, la manera en que se propone crear en Susoespai ayuda a las personas. Las personas se sienten incluidas y avanzan, es un lugar que promueve la inclusión de las personas, a través de ofrecer una manera diferente de hacer. Cada persona produce en Susoespai de manera diferente, cada persona elige sus temas de trabajo, sus materiales y escogen las técnicas o el lenguaje que les va mejor; siempre acompañados por el especialista que les asesora en la manera de hacer para conseguir resultados con buena calidad. Hablan de las ventajas que ofrecen las artes

y la cultura para promover el bienestar comunitario y que desde la asociación se promueve la inclusión, la cohesión a través de la vida cultural; también hablan de la precariedad y de los problemas por los que pasan. Los problemas del poco financiamiento por parte de las administraciones producen marginalidad y exclusión, comenzando por el escaso fomento a la cultura y por la escasa disposición de recursos para las personas que padecen estos trastornos. Se vive la a salud y el bienestar de las personas como una lucha constante contra la exclusión.

De golpe nos vamos a dar cuenta de las grandes posibilidades que había en estos espacios culturales para trabajar en estos colectivos; para hacer también una inclusión cultural y social de la ciudad. (S2-1-FA-11:32)

Esta cita también se etiquetó con acceso a la cultura y salud mental.

Esto es una actividad, por lo que he estado viendo durante estos años, es que es muy importante para ellos, porque es un espacio normalizado (S2-1-FA-11:45).

Enseguida se acercaron a ellos (nuevos compañeros que comienzan en Susoespai) y se interesaron por sus vidas y enseguida comenzaron a decirles, bueno aquí hacemos esto y lo otro, como intentando compartir horarios y demás (S2-2-CT-12:4).

Esta cita se etiquetó como integración, espacio interpersonal.

No vienen solo por temas de salud, sino que vienen de lo social. Estos son temas estructurales (S2-2-CT12:40).

Creo que en el Suso tenemos la suerte, las personas que estamos de educadores, de acompañantes o como quieras, de poder romper muchas barreras que en las instituciones no se pueden. Yo lo puedo hacer, yo puedo tener toda la confianza con ellos y estar totalmente horizontal. Yo puedo hacerlo (S2-2-CT-12:83).

Lo que queremos es aumentar la participación de la gente con trastorno de salud mental en la vida cultural, aumentando hábitos de cohesión social, para que refuercen el sentimiento de formar parte de una comunidad; en este sentido la cultura es importante.

También lo que se busca es el desarrollo de la autoestima personal, la confianza a través de la experiencia y en el taller (S2-3-AM-13:75).

Nosotros no estamos dentro del ámbito de recuperación, el Suso lo que hace es ofrecer un espacio de integración o de inclusión (S2-3-AM-13:113).

Yo, no obstante, creo que aparte de incorporar a la gente que ha tenido problemas (se refiere a diagnóstico de salud mental), creo que tendríamos que incorporar gente de la vida corriente; es decir, que nunca hubiera tenido problemas (S2-4-JV-14:4).

A parte, para que la gente que tiene la enfermedad mental no estuviera como en un gueto, donde nada más estuvieran ellos mismos; es decir, que se pudieran encontrar con otras personas y que no hubiera ningún problema. Esta es mi idea y en estas cosas coincidimos mucho con la Fina (S2-4-JV-14:6).

Un enfermo mental, lo más probable, es que se haga daño a él mismo; no a los demás. Pero, la sociedad tiene este estigma de que son peligrosos, entonces se les tiene miedo.

Esto no es así (S2-4-JV-14:27).

No los tratamos de ninguna de las maneras como enfermos. No utilizamos la palabra usuarios, por ejemplo (S2-5-RV-15:13).

8.3.2 Categoría: Libertad

En el contexto del arte y la resiliencia los (S1) protagonistas han hablado del taller de creación a través de la categoría libertad, describiendo la experiencia en los términos que proseguiremos a detallar. Los resultados derivados fueron contrastados a través de comprobación de datos en las entrevistas con los (S2) educadores



Barra de seguimiento de (S1) protagonistas. Fuente: elaboración propia.

Categoría: Libertad. Descriptores promotores: Aquí puedo hacer lo que siento, puedo experimentar las cosas, puedo probar lo que quiero hacer. Puedo hacer mi proyecto a mi manera, puedo expresar mis ideas con respeto, aquí se respetan los tiempos y los materiales que necesito para crear, si no sale bien no importa porque ha valido para expresarme, aquí nadie te obliga a venir, vienes y te puedes marchar cuando tu lo decides, nadie te controla y no tienes que sentirte exigido a nada.

Efectos: beneficios emocionales y artísticos, los hace vivir un proceso más autodeterminado.

Los (S1) protagonistas explican en sus entrevistas y en sus auto-relatos que la manera de producir en el Susoespai va ligado al desarrollo de la libertad de cada persona. Se estimula que cada persona pueda experimentar la libertad a través del arte y que pueda disponer de los materiales y las herramientas que necesite para trabajar mediante las obras artísticas sobre los temas que les inquieta. Se llega a conseguir los materiales si es necesario. La promoción de esa libertad que se ofrece desde la asociación es beneficiosa,

según ellos mismos lo comentan; les ayuda a sentir que producir en libertad es cualitativamente transformador.

Es un gran apoyo poder hacer las cosas en un taller abierto (S1-1-RP-16:43)

Mira vengo porque aquí tienes un espacio para poder pintar y las cosas para poder hacerlo y que nadie te dice nada y haces lo que quieres. Sí, es la libertad y el no tener que pagar nada. Si no tuviera que pagar no vendría (S1-4-DR-19:6)

También se relacionó al código inclusión, participación

Bueno, con respecto a la escritura, lo que hacen primero es encontrar un texto que te permita hablar de una persona en concreto... del trabajo que ha hecho. Pueden ser textos muy diversos. Lo que se hace con esto es que te hace recapacitar, puedes comentar lo que has leído y eso que te inspira a ti para contar una historia o dar una opinión escrito. Es un trabajo muy libre (S1-7-HL-22:16).

Esta cita también se etiquetó con comunicación, expresión, dimensión inter e intrapersonal.

Va saliendo con libertad, te olvidas de los problemas y de todo (S1-9-ET-24:11).

Esta cita también se etiquetó con creatividad, dimensión intrapersonal.

Claro, a veces cuanto más sabes y te mueves y hablas y haces; pues, es cuanto más libertad tienes. Vas aquí, vas allá. Todo esto hace mucho a nivel de pensamiento, a nivel fundamental de pensamiento. (S1-9-ET-24:25).

Esta cita también se etiquetó con autoconocimiento, aprendizaje, inclusión, participación.

A ver, en pintura la Fina da mucha libertad (S1-10-XR-25:4).

Contraste de la categoría libertad con lo que han expresado los (S2) educadores en las entrevistas:

Con los (S2) educadores se pueden confirmar lo que ha emergido con anterioridad; hablan del taller de creación a través de la promoción de la libertad a través de las obras artísticas, del proceso creativo y de crear espacios para que las personas pueden encontrar espacios humanos para crear. El no iniciar las clases y los procesos basados en los discursos de las limitaciones o las privaciones por lo que pasan, les confiere a las personas más confianza para concentrarse en sus capacidades y la sensación de contar con mayor libertad para conseguir buenos procesos dentro del Susoespai. Dentro de los espacios de libertad que se promueven se encuentran la libertad de poder elegir, venir o no venir, quedarse o marcharse, trabajar o no trabajar; la liberación que hace el no responder a un

precepto marcado, hacen que se empoderen de lo que eligen y cuando se disponen a hacerlo esto va ligado a una mayor autodeterminación. Los espacios de libertad se entrecruzan con los espacios de inclusión, participación y empoderamiento.

No le estamos hablando siempre de la enfermedad, hacía que las personas se sintieran más a gusto, más libres. Así todo su ser florece con más libertad.

Para mí, esto que te explico es fundamental, yo pienso que el Suso trabaja con la parte sana de la persona. Todo individuo tiene una parte sana, no está nomás la parte enferma (S2-1-FA-11:47).

Esta cita también se etiquetó con inclusión, integración.

El primer día que aparece dice: - bueno es que yo no dibujaré. Yo le dije, bueno, vale, no hay problema, aquí cada uno hace lo que quiere. Y le dije, bueno, mira, tú puedes leer, puedes mirar lo que hacen los compañeros, este es un espacio de total libertad. Ya está. Total, que este primer día no va a hacer nada y el segundo día, sin que nadie le diga nada, él solo va a coger un lápiz y un papel y va a comenzar a dibujar un muñeco. Esto el segundo día. ¡Segundo día! (afirma emocionada). (S2-1-FA-11:61).

Esta cita también se etiquetó con: expresión, taller, Susoespai, mejora, expresión.

Ahora, lo que nosotros hacemos es crear un espacio de libertad, un espacio de participación y de experimentación, sin la voluntad de trabajar con el diagnóstico (S2-2-AM-13:86).

El arte. El arte ha de ser muy libre, yo creo que ha de ser muy libre; te puede gustar más un estilo u otro, pero ha de ser muy libre (S2-4-JV-14:10).

Ellos son libres, vienen porque les da la gana (S2-4-RV-15:14).

8.3.3 Categoría: Participación

En el contexto del arte y la resiliencia los (S1) protagonistas han hablado del taller de creación a través de la categoría participación, describiendo la experiencia en los términos que proseguiremos a detallar. Los resultados derivados fueron contrastados a través de comprobación de datos en las entrevistas con los (S2) educadores.

Arte y resiliencia: dimensiones emergidas a través de los (S1) protagonistas



Barra de seguimiento de (S1) protagonistas. Fuente: elaboración propia.

Categoría: Participación. Descriptores promotores: El lugar te invita, ves a los otros y sientes que tu también puedes hacer, los educadores te alientan a que pruebes, al final siempre terminas haciendo algo. Compartimos nuestros trabajos, salimos a las asociaciones del barrio y a las actividades de museos, hacemos un cartel o pintamos un lienzo todos juntos. Siempre tenemos algún plan y lo que hagamos siempre acaba saliendo muy bien.

Efectos: efectos grupales empoderadores y de sentimiento de inclusión.

Ha emergido de los textos de los (S1) protagonistas que encuentran que el hacer, a través de los procesos de participación, va ligado al éxito de la creación grupal. Una creación individual está influenciada por la riqueza del proceso de participación grupal. Las personas encuentran que lo producido juntos, los hace sentirse partes de la cultura y de la sociedad. Los (S1) protagonistas también comentan que se sienten privilegiados por poder vivir un proceso de este tipo, tienen una mirada crítica porque perciben que debería ser un espacio abierto a más gente que pudiera venir a experimentar y aprender; aunque reconocen que esto no es posible por el escaso soporte que recibe la asociación Susoespai.

Sobre la importancia que tenía para él venir y participar:

Lo único que me hacía luchar para estar bien era el tener que venir aquí porque tenía que acabar una exposición que me había comprometido a hacer (ríe alegre). (S1-2-JL-17:53).

A esta cita también se la etiquetó con inclusión y en diferentes categorías.

Sí, es esto que te decía me ha ayudado a relacionarme con gente, junto hacemos cosas que nos gustan a todos (me lo comenta después de entrevista). (S1-3-C-18:5).

Esta cita también se etiquetó con la dimensión interpersonal, comunicación.

Cuantas más personas pudieran tener acceso, mejor; lo que pasa es que el espacio es limitado si se llenara no cabríamos, que nos ampliaran el espacio estaría bien. (S1-4-DR-19:8).

Participación en el arte como vehículo:

El cambio son las experiencias. Aquí el arte aquí es como un vehículo (S1-6-CM-21:27).

Esta cita también se etiquetó con expresión, comunicación.

Sí, bueno, a veces estamos que no hacemos nada; es que lo importante es estar aquí. (S1-6-CM-21:30).

En Suso hay un grupo de gente que tiene muchas ganas de aprender y de relacionarse con los demás compañeros. (S1-7-HL-22:14).

Esta cita también se relacionó con dimensión interpersonal

Aquí, de entrada, cuentas con el material gratuito. Claro, nosotros tenemos pensiones pequeñas, otros la tienen un poco más grande, pero igual sería un gasto. No es barato el tener un papel bueno, unas pinturas buenas y todo esto. Aquí, en cambio, lo tienes. Luego, parece que la Fina deja y no... (intenta ordenar) pero ella sabe muy bien donde nos lleva. Ella sabe perfectamente donde nos lleva. Ahora esta exposición, ahora el MNAC y ahora la otra; esto es de agradecer, es rico no sé como decir. (S1-9-ET-24:29).

Esta cita ha estado también etiquetada con inclusión, educadoras, aprendizaje

Me hace sentir orgullosa de que la gente haga el esfuerzo en ir ahí, en escuchar, en valorar el arte. Yo creo que estas personas con dificultades hacen unos grandes esfuerzos por venir. Es muy común (en otros espacios) el fallar, el me voy, me encuentro mal. Aquí se ponen muchos esfuerzos y tenemos muchas cosas en común (S1-11-LV-26:17).

Esta cita también se etiquetó en la dimensión interpersonal.

La resiliencia conseguida en el Susoespai, una narración que lo dice todo es esta:

Supongo que también influye el Susoespai y la resiliencia que me proporciona... (S1-2-JL-17:80).

Contraste de la categoría participación con lo que han expresado los (S2) educadores en las entrevistas

Los (S2) educadores reconocen que la participación en proyectos culturales es enormemente empoderadora de la participación para las personas. Pero, también hablan de las contradicciones de las políticas culturales a la hora de concretar la participación de las personas o concretar el acceso de la participación. Los (S2) educadores comentan que la precariedad en las políticas culturales va ligado al aumento de la exclusión cultural y social de los ciudadanos.

El problema fue que el museo, que al principio va a prestar mucha atención al proyecto, de a poco va a ir bajando el interés. Son de estas cosas que pasan lamentablemente, cambios de dirección, cambios de sensibilidad; además que nos encontrábamos en territorio de nadie (S2-1-FA-11:32).

Esta cita también se etiquetó con Contradicciones, Políticas Públicas, Arte y Salud.

Por ejemplo, desde el mundo cultural se nos decía, el museo no es un lugar donde traer a gente con trastornos; esto debe de ocuparse salud. Salud nos decía esto es un tema de cultura. Y, nosotros en el medio, en el vacío, en el límite de los mundos (S2-1-FA-11:33).

Esta cita también se etiquetó con: Contradicciones, Cultura, Inclusión, Políticas Públicas.

Hay de todo. Hay de todo, tengo algunas personas que las conozco desde que todo esto va a comenzar. Son pocas, pero son casos que siguen viniendo. Ahora se me viene a la cabeza en un joven que va a empezar conmigo, es decir en el año 2000; todavía sigue, imagínate que lo he visto como se va haciendo grande... (S2-1-FA-11:44).

Esta cita también se etiquetó con: participación, personas, Susoespai.

Esto, aunque el resultado no te agrada. Hay personas que dicen: - mira qué churro he hecho, pero has hecho algo que antes no existía, aunque no te agrada. El hecho de que hayas producido, lo cambia todo (S2-1-FA-11:70).

Esta cita también se etiquetó con empoderamiento, expresión.

Hay algunos que están desde el principio, desde el inicio del proyecto; desde hace 10 años (S2-2-CT-12:24).

Eso es chulo. Es un proceso suyo y de todos, en comunidad; esto es un proceso que lo facilitan las artes y dudo que se pueda hacer con algo más (S2-2-CT-12:85).

Bueno, si hablamos de cultura... muchas veces pensamos que cultura es consumir cultura, pero nosotros somos seres culturales, nos estamos relacionando. Estamos aportando nuestras elaboraciones, las vamos compartiendo, esto va creando cultura, esto la va elaborando. La cultura tiene el poder de producir consciencia y generar cambios. La cultura no es un ente, la generamos nosotros (S2-3-AM-13:42).

Bueno, propone desarrollar a través del sentimiento y de la expresión, el pensamiento, potenciar la creatividad.

Es un espacio abierto donde la gente entra y sale. Entonces, lo que proponemos es que el arte devenga como un cambio social (S2-3-AM-13:89).

8.3.4 Categoría: Empoderamiento

En el contexto del arte y la resiliencia los (S1) protagonistas han hablado del taller de creación a través de la categoría empoderamiento, describiendo la experiencia en los términos que proseguiremos a detallar. Los resultados derivados fueron contrastados a través de comprobación de datos en las entrevistas con los (S2) educadores.

Arte y resiliencia: dimensiones emergidas a través de los (S1) protagonistas



Barra de seguimiento de (S1) protagonistas. Fuente: elaboración propia.

Categoría: Empoderamiento. Descriptores promotores: Aprendo cosas y después sigo en casa, yo también puedo hacer como hacen los artistas, con un poquito de tu parte puedes darle la vuelta y salir, lo hago a mi manera, aprendo muchas técnicas y puedo elegir cuál me viene bien. Si ellos han podido yo también.

Efectos: Inclusión, bienestar, esperanza, resiliencia.

Los (S1) protagonistas dicen que, a través de lo realizado y vivido en Susoespai, las personas se sienten empoderadas en sus vidas, que el arte les inspira y los invita a volver a ilusionarse por las cosas. Los protagonistas sienten la esperanza de que se pueden alcanzar objetivos. El espacio de la creación y de los procesos creativos que se realizan en el Susoespai les despierta bienestar y procesos humanos que se desplazan del arte a la vida. En las entrevistas han surgido historias resilientes que evidencian el proceso empoderado de las personas.

Fue una noche súper feliz para mí, la recuerdo. No había cambiado nada, había cambiado la actitud de venir aquí ese trimestre. Fue el decir ¿y por qué no? (S1-2-JL-17: 64).

A esta cita se la etiquetó con resiliencia, arte como alternativa y dimensión intrapersonal.

Fue una resiliencia que habitaba en mí pero que no la conocía. Era una capacidad de adaptación que había trasladado, era algo bueno. Ahora, lo que tenía, era lo mismo que había tenido siempre (S1-2-JL-17: 65).

A esta cita se la etiquetó también como resiliencia, participación, dimensión intrapersonal.

Así como antes tenía ganas de meterme en el saco de dormir y no querer despertar, me despertaba otra vez a las 6:15 de la mañana como cada día con ilusión, con ganas de acabar... hoy tengo que acabar esta obra que tengo en el comedor. Y con ganas de venir

aquí... Esto era un intercambio, yo venía aquí y me cargaba para estar en casa y en casa me cargaba para estar aquí (S1-2-JL-17:74-75).

A esta cita se la etiquetó también como participación, resiliencia, cambio de actitud, artes.

Que te da la oportunidad de crear y dejar de lado ese mundo del diagnóstico y de los problemas. De alguna manera, aquí sí que apartas por un tiempo tu estigma. Te conviertes en alguien que puede crear algo. (S1-7-HL-22:21)

Esta cita se etiquetó en diferentes categorías como inclusión, salud mental y otras.

Por eso, a mí me ha ido y me está yendo realmente muy bien. Es una cosa que recomiendo a la gente que no ha tenido ni idea de dibujar, ni de saber pintar, ni de saber poner los colores bien; a que venga y lo pruebe. Tienes la sensación de que vacías y te llenas al mismo tiempo de lo que estás haciendo. Esto es muy reconfortante para la persona que lo puede realizar. (S1-8-MD-23:8).

MD nos comenta su sensación de venir a Susoespai:

Estoy distinta. Estoy mas feliz, me noto más activa (S1-8-MD-23:16).

Esta cita también se etiquetó con dimensión intrapersonal, arte, alternativa, resiliencia.

Salud y el empoderamiento que le da participar a través del arte:

Me hace estar muy estable. Es una responsabilidad y me hace fuerte, la verdad es que sí (S1-11-LV-26:5).

Esta cita también se etiquetó con salud mental, fortaleza, participación, superación.

Contraste de la categoría empoderamiento con lo que han expresado los (S2) educadores en las entrevistas:

El proceso de empoderamiento que explican los (S2) educadores durante las entrevistas, ayuda a confirmar lo expresado por los (S1) protagonistas. Los educadores relacionan estas categorías con la inclusión; implica por una parte vivir la cultura de calidad y de primera mano, además de los procesos de calidad con artistas de renombre hacen que las personas se empoderen y se traslade al taller maneras de trabajar inspiradoras, completamente innovadoras y de calidad. Por otra parte, el empoderamiento está muy estrechamente ligado a la integración de la diversidad y la inclusión de la individualidad de las personas, se trabaja desde la habilidad de cada persona. Se aplican metodologías inclusivas, utilizadas en algunos procesos pedagógicos y metodológicos con el arte, que hacen sean empoderadores también para la realidad de las personas y extrapolable a sus vidas. No todos los procesos con el arte son empoderadores de las personas, ni todo el

arte tiene carácter inclusivo; esto es una decisión que se debe tomar con respecto al arte y sus metodologías de intervención y que se deben evidenciar en los procesos que se inician en el contexto social.

Para ellos también, imagina, personas que no habían cogido un lápiz y que no habían hecho nunca nada, que un personaje como un artista tan reconocido como el Zush se interesara por ellos, por sus comentarios y por sus obras. Claro, la gente se empoderaba y se sentía de una manera... muy así (explica emocionada) (S2-FA-11:128).

Es como una segunda oportunidad, es aquello donde agarrarme; es en lo que creer, es en lo que confiar, es en este sentido, no te puedo decir más (S2-2-CT-12:18).

De hecho, es interesante ver como hay personas que se empoderan como artistas y lo viven en primera persona (S2-2-CT-12:32).

Resignificamos nuestro entorno a través de la participación en la cultura. Es también una herramienta, una herramienta para el cambio (S2-3-AM-13:47).

Esta cita también se etiquetó como cultura, participación, transformación, inclusión.

También está mejorar la situación vital de personas que conviven con trastornos de salud mental. Generar transformación social a través de lenguajes artísticos y promover cambios en las propias actitudes.

En general trabajamos con los trastornos del colectivo, pero también los de la misma persona en su proceso creativo (S2-3-AM-13:101).

Esta persona en concreto, te puedes imaginar de todo; ha tenido una vida súper dolorosa. La ves a ella, le miras la cara y refleja este dolor.

Bueno, ella cambió muchísimo, ella ahora tiene unos ojos brillantes llenos de energía. Escribe. Es una rebelde, es una brava. Me emociono cuando leo sus cosas, de verdad pienso que esta mujer en otro sustrato social o con otro apoyo o con otra situación de vida; sin dudas esta mujer se come el mundo. Se come el mundo entero; pero es un superviviente. No lo sé (S2-5-RV-15:55).

Análisis y resultados con respecto a las entrevistas, las observaciones de campo y los auto-relatos. Reflexiones que hemos realizado.

En general, a pesar de que cada uno de forma voluntaria decidió participar en ellos, costó que los protagonistas entregaran los auto-relatos. En algunos casos se pidió con insistencia su retorno y en algún otro caso ya no hubo participación. Los protagonistas (S1) se mostraron más disponibles para expresarse durante las entrevistas o para expresarse plástica o creativamente, cosa que de forma escrita costó más.

Las respuestas que han surgido de los auto-relatos han sido similares independientemente del género. Las respuestas durante las entrevistas y durante la

observación en el taller no mostraron diferencias con respecto al género; fueron invariables en las entrevistas, los auto-relatos y las observaciones realizadas.

En general tenían la percepción de que no era necesario explicarlo, si ya estaba hecho pintado o dibujado, era suficiente por sí mismo y que no se debía explicar. Creemos que esto es debido a que tienen más hábito de hablar del proceso que explicar un dibujo o una pintura una vez acabadas. No obstante, a nivel metodológico nos ha servido para corroborar los resultados encontrados (analizar coincidencias y similitudes) con lo relatado en las entrevistas; en general encontramos puntos coincidentes con lo relatado en las entrevistas, sin disonancias discursivas.

Algunos ejemplos de coincidencias significativas.

Auto-relato:

Asistir a Susoespai es una experiencia muy buena por muchas razones. Te permite salir del centro de día y tratar otros temas, relacionarte con gente diversa, a la que acabas queriendo mucho, visitar expos y museos y enriquecerte. Te sientes bien porque nadie te puede hacer daño y cada día tienes ilusiones. Cuando estás mal todos te ayudan. Susoespai es una parte vital de mi vida (S1-A-7-HL-43:2).

Entrevista:

Bueno, en lo de compartir, sobre todo lo que más me fijo en lo que escriben los demás. No es tanto lo que yo ofrezco, sino en lo que escucho de los compañeros.

Más que sentir, es el escuchar a los demás, las diferentes maneras que tienen de escribir y las diferentes maneras que tienen de expresar. Y, sí, abandonas el estado de soledad y te sientes que formas parte de un grupo (S1-7-HL-22:9).

En los dos habla del grupo (aunque comenta diferentes matices); pero habla del grupo de manera positiva.

Auto-relato:

*Pregunta 2: ¿Qué cosas has aprendido de ti con este trabajo creativo?
Puedo expresar males internos que no entiendo. (S1-A-6-CM-42:2).*

*Pregunta 3: ¿Qué beneficios te ha aportado el crearlo en Susoespai?
Evito el sentimiento de soledad (S1-A-6-CM-42:3).*

Entrevista:

Bueno, a mí me ha dado mucha más calma, más tranquilidad; es como salir de entornos, es como un refugio. Lo que pasa que el refugio del arte, parece difícil decirlo, pero el refugio del arte es huir de situaciones de conductas agresivas, de violencia, de situaciones que te desgastan. Es el estar en un entorno donde estar tranquilo, donde

poder estar expresando los problemas internos sin necesidad de escribir, sin necesidad de explicar nada que sea agresivo. Es solo el arte (S1-6-CM-21:11).

Claro, aquí no es la soledad del artista. Aquí lo que tenemos es una cosa diferente es un grupo. Aquí estamos en compañía, yo creo que no estamos solo para dibujar en un papel, hacemos otras cosas: es estar, es dialogar un poco, es expresar alguna cosa; esto ayuda bastante a no seguir, por ejemplo, el ejemplo de los padres (aclara). A no seguir los errores que se arrastran, a salir de ello, a salir del error (enfatisa con seguridad) (S1-6-CM-21:17-18).

La visión del arte y de combatir el sentimiento de soledad coinciden en los dos instrumentos (auto-relato y entrevista).

9 Discusión de los resultados

Los resultados de la relación de arte y la resiliencia que los sujetos protagonistas (S1) expusieron fueron contrastados con (S2) educadores y se resumen en el Gráfico 4 (p. 228). Así también, hemos podido comprender las dimensiones más relevantes del arte y la acción socioeducativa que han emergido de estos relatos; ya que, a través de las entrevistas y los auto-relatos, los (S1) protagonistas y los (S2) educadores nos han hablado de cómo el arte les ha ayudado y como son las acciones socioeducativas que se realizan en las sesiones (talleres y actividades) de Susoespai; estos resultados los hemos recogido en la tabla 24 (p. 218) sobre la cartografía de los talleres y la tabla 29 (p. 229) las dimensiones construidas y la organización de los datos a partir de los protagonistas.

La discusión de los resultados tiene la importancia de dialogar con la literatura, poniéndolas en relación con los resultados que surgen en nuestra investigación: “el propósito de la sección es interpretar los resultados a la luz del conocimiento vigente” (Eslava-Schmalbalch y Alzate, 2011, p. 17).

Los resultados de arte y resiliencia los discutiremos con la literatura del marco teórico y los pondremos en relación con otros estudios e investigaciones que anteceden a la presente investigación. Después, nos adentraremos concretamente en la discusión a través de las dimensiones: el arte y lo creativo, el espacio relacional y el taller de creación con sus respectivas categorías y asimismo lo pondremos en discusión con la literatura del marco teórico.

El marco teórico recoge las ideas del arte desde el desarrollo contextual (Eisner, 2004), que comprenden aquellas acciones que promueven capacidades fundamentales del ser a través del arte. Los problemas se abordan como un proceso abierto, entendiendo cada etapa como un aprendizaje ligado a la experiencia y a la creatividad humana (Gardner, 1999; Goodman, 2010) que resultan fundamentales para el desarrollo social y comunitario (Jiménez et al., 2009; Díez del Corral, 2009). El arte en este contexto es la herramienta que permite poder expresar el pensamiento o las emociones mediante el lenguaje de la simbolización (Goodman, 2010; Moreno, 2016).

En el marco teórico hemos expuesto algunas investigaciones que nos han servido como punto de referencia del desarrollo a través del arte, porque recogen la idea de la adquisición de la autodeterminación a través de la creación artística, en la educación de personas (Morón, 2011). O, el arte como herramienta socioeducativa de promoción de la

resiliencia en la infancia y la adolescencia en riesgo (Mundet, 2014) y desde la metodología de la mediación artística para promover cambios beneficiosos en las intervenciones sociales con el arte (Mundet et. al, 2015). Asimismo, hemos incorporado los estudios de la capacidad del arte para el despliegue del universo simbólico, a través de la creatividad, la participación, el juego y el desarrollo de la inteligencia, en pro de una educación capaz de pensar en la resiliencia que viven en contextos de exclusión (Leale y Peirano, 2006).

Los resultados de nuestra investigación continúan en la línea de lo expresado anteriormente; ya que describe el arte desde el enfoque contextual y en concordancia con las investigaciones que hablan de los beneficios de su uso como herramienta en el campo socioeducativo, como elemento de aprendizaje, de desarrollo humano y de resiliencia:

(...) por mi oficio sabía que tenía resiliencia o capacidad de adaptación de lo que la gente normal no la desarrolla, aunque la tenga, es el instinto de supervivencia. Pero, hasta tal extremo, hasta doblarte de esta manera, no; bueno, yo no me veía capaz. Fue precisamente esto, la resiliencia, el Susoespai. (S1-2-JL-17:45)

Nuestra investigación aporta el enfoque del arte en el contexto de la salud mental. Aporta las ventajas de la incorporación del arte y la cultura como acciones promotoras del bienestar de las personas (OMS, 2019); pero, asimismo como herramientas emancipadoras del aprendizaje y del desarrollo humano (Gardner, 1999; Iwai, 2002; UNESCO, 2006) y como acciones promotoras de la resiliencia, de la integración y de la inclusión (Barbosa, 2002; Aguirre, 2015) a través de la mediación artística (Moreno, 2010, 2016, 2018). La literatura específica nos señala que las personas con diagnóstico de salud mental tienen una participación baja en actividades y viven en condiciones de bienestar emocional mínimo (Perrin, 1997) y se sabe que la superación de esta limitación mediada por la participación en actividades está asociada con una actitud positiva y con el desarrollo del bienestar (Chung, 2004).

Se ha hecho evidente el beneficio que brinda el arte y la cultura en la asociación Susoespai en la integración y la inclusión las personas con trastornos de salud mental. Los resultados son consecuencia de las acciones culturales socioeducativas específicas que se realizan con el arte, las que resultan integradoras de la persona, producen un cambio en el bienestar emocional, emancipación humana y participación cultural:

Desde luego para mí ha sido importante el arte, lo ha sido todo: ha sido el volver a valorar la vida como vida, el afrontar el día a día (...) (S1-2-JL-17:118-121).

Los participantes y los educadores manifiestan en las entrevistas la estigmatización social que padecen las personas con trastornos de salud mental y manifiestan los beneficios que les ha aportado el arte y la cultura; en sus explicaciones se evidencian el desarrollo humano y la percepción de inclusión social. Para Moreno (2016):

Los límites, prejuicios, estigmas... no están sólo en “los otros”⁴⁷, sino que están presentes en la mente de las personas a las que se dirige nuestra intervención y en la de sus familiares. Los estigmas y los estereotipos son construcciones sociales que funciona como máscaras del individuo hacia sí mismo y de él hacia el mundo (p. 52).

El arte ayuda a la expresión ya que facilita la comunicación cultural. Es un lenguaje capaz de expresar las emociones que resultan inefables y es capaz de llegar a la profundidad del ser para expresar de forma simbólica la transmutación del dolor o la inquietud ante la vida, a través de la producción artística:

(...) el arte, el poder transformar aquello que uno pueda tener, en cosas palpables o no. Sobre todo, el arte es comulgar con lo que llevas dentro, de dentro hacia fuera. Es como una espiral, las espirales que van de dentro hacia fuera son buenas, las que van de fuera hacia adentro te engullen (SI-1-RP-16:29).

En nuestra investigación las personas se encuentran dentro de un contexto dinámico, en constante proceso de cambio y aprendizaje y se las entiende como seres condicionados, pero no determinados (Freire, 2006). Se desvela la persona adulta, como un ser capaz de incorporar nuevos aprendizajes y de desarrollar nuevas habilidades para su bienestar.

El arte que emerge en los resultados de nuestra investigación es el que se genera mediante el uso de un lenguaje artístico amplio y variado, de calidad, que se ajusta a la necesidad vital que cada persona necesita para expresarse/comunicarse. Es un arte capaz de moldearse y flexibilizarse hasta el punto exacto de tensión para expresar la inquietud y el dolor que sólo la cultura es capaz de comunicar, con la capacidad simbólica de transformarlo en belleza (Cyrulnik, 2009; Moreno, 2018). Es también un arte que se expresa con equidad (Barbieri y Salazar, 2019) porque reduce las desigualdades en la participación cultural, a través del aporte singular de cada persona en el ejercicio de su práctica real en la cultura.

El arte presente en Susoespai es un arte que se desarrolla en un contexto socioeducativo, que implica un acompañamiento pedagógico y especializado, capaz de empoderar a las

⁴⁷ Las comillas y los puntos suspensivos en esta cita forman parte de la frase de la autora.

personas y producir cambios en la toma de consciencia de su realidad, a través de la producción artística como intercambio de las personas con el mundo.

La mediación artística en el marco teórico se define como un conjunto de prácticas artísticas y educativas donde la actividad artística actúa como un mediador, constituyendo una herramienta profesional de intervención con grupos y comunidades, para una mejora en sus situaciones individuales, sociales y comunitarias (Moreno, 2016).

Hemos encontrado que la mediación artística con el arte y la cultura opera en los talleres y las acciones que se realizan en Susoespai, se acompaña a las personas sin dirigir las, se promueve un espacio liberador protegido para que las personas puedan crear y no se sientan juzgadas y se las potencia hacia la autosuperación personal y la consciencia de su realidad a través del arte. Se promueve un espacio donde las personas pueden producir en compañía de otros y en intercambio cultural con el entorno, como forma de crear vínculos y de potenciar una red de ayuda mutua que se fomenta en la cultura, el diálogo y la participación.

En Susoespai se visita asiduamente exposiciones de arte y muestras en museos y fundaciones artística de la ciudad; asimismo se trabaja en procesos artísticos colaborativos con artistas de reconocimiento, lo que les reporta a las personas una fuente de riqueza cultural y una sensación de inclusión, de empoderamiento y de pertenencia. En Susoespai el arte y la cultura ayuda a las personas a transitar por sus problemas con un enfoque optimista y posibilitador, que les ayuda en su realidad y les aporta herramientas para transformarla.

Entre los resultados que emergen de nuestra investigación, se encuentra el vínculo del contexto social que relaciona el proyecto Susoespai con el arte, la salud mental, la educación, la cultura y la red de intercambio con otras instituciones.

El proyecto Susoespai potencia el bienestar en el sentido integral de la salud (OMS, 2019) a través de la intervención social con el arte. Entiende a salud como un estado completo de bienestar: físico, mental y social y no solamente como la ausencia de afecciones o enfermedades.

La asociación Susoespai tiene vínculos de colaboración con instituciones culturales (museos y fundaciones culturales, públicas y privadas) y con las asociaciones barriales del territorio con las que participa en acciones culturales y sociales de intercambio en el distrito del Poble Sec (distrito de la ciudad de Barcelona), donde tiene sede la asociación.

Encontramos que las acciones que se promueven en Susoespai van más allá de desarrollar un proyecto artístico en un taller con personas que padecen trastornos de salud mental, ya que comprenden acciones de una pedagogía más amplia, social, comunitaria; con base en los preceptos de la animación sociocultural y en los principios de participación, corresponsabilidad y construcción de ciudadanía, como praxis para promover procesos significativos de transformación social (Morata y Palasí, 2012).

La resiliencia la hemos definido como la capacidad de las personas para superar las adversidades desde un enfoque complejo, que implica el desarrollo de la personalidad después de la herida (Cyrulnik, 2009), desde una mirada centrada en la fortalezas y las comunidades (Vanistendael, 1997), como una interacción vital entre el individuo y el contexto (Manciaux, 2003); y que se resume en la reparación de los daños a través de la orientación del pensamiento de la persona, el desarrollo y la acción a través de la positivización, para promover el surgimiento de la resiliencia (Manciaux et al., 2003). Definimos también la importancia de la educación y la red comunitaria en el desarrollo de la resiliencia (Grotberg, 1995, 2002, 2013) y desde el modelo de desarrollo comunitario que busca el máximo potencial de cada individuo en la interacción con otros individuos y dentro de un ambiente facilitador (Munist et al., 1998).

La posición del arte y la cultura dentro del desarrollo de la resiliencia la entendemos como vía eficaz para la expresión y como vía para comunicar eso que no se puede decir ni escuchar en primera persona, sino es a través de la cultura, transmutada en metáfora (Cyrulnik, 2009; Moreno, 2018); asimismo dentro de unas prácticas creativas (pintura, escultura, teatro y otras) promotoras del juego, del ocio constructivo, del humor y del estado emocional positivo, basadas en la educación en valores y en la red de apoyo mutuo, afectivo y social (Barudy y Dantagnan, 2011). Los resultados que hemos encontrado van acorde a estas definiciones. Aportan como resultado, en la singularidad de cada entrevista y auto-relato, múltiples ejemplos donde se describe el proceso singular de la persona que, transitando por el arte, desarrolla la resiliencia que le ayuda a seguir una vida desde el bienestar y la integración social y que le aporta una transformación humana fundamental a través de la cultura y la educación.

Con el fin de ordenar el discurso para su discusión, procederemos a realizarlo por orden numérico; así como se visualiza los resultados en la tabla 30.

Tabla 30 - Arte y resiliencia: Resultados para la discusión de datos.

Arte y resiliencia	
Dimensiones	Categorías
9.1 El arte y lo creativo	9.1.1 Expresión
	9.1.2 Comunicación
	9.1.3 Creatividad
	9.1.4 Alternativa
9.2 El espacio relacional	9.2.1 Intrapersonal
	9.2.2 Educadores/ Mediadores artísticos
	9.2.3 Interpersonal
9.3 El taller de creación	9.3.1 Inclusión
	9.3.2 Libertad
	9.3.3 Participación
	9.3.4 Empoderamiento

Fuente elaboración propia.

9.1 Dimensión: El Arte y lo creativo

El arte lo hemos estado definiendo a lo largo de los párrafos anteriores. A lo creativo lo entendemos como un proceso humano de imaginación en el contexto de las acciones del hombre (Greene, 2005) que permite y estimula el desarrollo del pensamiento de las personas, fomenta el análisis, la comprensión, el pensamiento crítico, la interpretación y la resolución de problemas (Gómez y Mercader, 2018); asimismo los procesos creativos implican la colaboración, la imaginación en el desarrollo de una tarea común con el intento de alcanzar una mejora social a través del arte (Ricart, 2009; Moreno, 2016). Los resultados de las entrevistas y los auto-relatos muestran al arte y lo creativo en la misma dirección que la literatura; aunque en nuestra investigación aparece definido en algunas entrevistas, no únicamente como una habilidad para resolver un objeto estético o desarrollar un proceso artístico o resolver un problema humano, sino como un lugar

estratégico en el que aferrarse, tan importante como otras funciones humanas vitales como comer:

Yo sé que para nadie era importante que fuese creativo, pero para mí era importante. Yo me sentía alguien, yo me sentía importante. Yo me sentía persona única en este mundo como lo es todo el mundo. (S1-2-JL-17:49).

Esta cita anterior ilustra la importancia que tiene la creatividad para las personas del Susoespai, como un bienpreciado en el que sentirse humanas, dignificadas y reconocidas.

9.1.1 Categoría: Expresión

La expresión es un lenguaje que opera más allá de las palabras, está relacionada con el pensamiento que precedió a la acción, comprende la reificación de cosas a través de pintar, modelar, componer (Arendt, 2005); aunque, también la expresión está ligada al entendimiento que resume lo estético como una denotación de la representación, no funciona como un instrumento autónomo y solitario, sino como un organismo complejo que reúnen símbolos de un sistema denso, donde la emoción y la expresión operan estéticamente con una actitud heurística de discernimiento del mundo (Goodman, 2010). El arte a través de la expresión ayuda al sujeto a conectar con su imaginación, a revisar su imaginario y acceder a su universo simbólico (Moreno, 2010); la expresión opera como una forma de entender el mundo interno y externo de las personas (Greene, 2005), funciona como la manera que tienen las personas de representarse a sí mismas en el mundo y ayuda a describir los rasgos que la definen o la hermanan con otras personas o grupos (Gómez y Mercader, 2018).

Los resultados que hemos encontrado hablan de la expresión a través del arte en simbiosis con el interior de las personas:

Bueno, a mí me ha ayudado para sacar de dentro, lo que no puedo sacar de otra manera. Cada uno tiene que encontrar su forma, a mí me sirve hacerlo con el arte (S1-4-DR-19:11).

Los protagonistas ahondan en la relación beneficiosa con el lenguaje del arte, porque les permite expresar sus vivencias con fluidez, liberarse de su estado emocional y comenzar a elaborar procesos humanos transformadores. Los procesos expresivos son vitales para las personas y se manifiestan a través de la simbolización, los que se perciben como una experiencia de liberación y que producen un estado de bienestar. En nuestra

investigación aparecen evidencias del aprendizaje de las personas sobre sí mismas y sobre sus propias realidades a través de la expresión; la expresión se entiende, a la luz de los resultados de la investigación, como una portadora de aprendizajes significativos para la vida, ya estos procesos son consecuencia de la acción, a partir de proponer formas y colores a las realidades que surgen desde los procesos artísticos.

9.1.2 Categoría: Comunicación

El hombre utiliza símbolos para comunicarse con el medio social y las obras de arte expresan hechos, pensamientos y sentimientos, que se pueden estudiar dentro de la teoría de la comunicación. Las obras de arte no comunican por sí mismas, “los mitos del ojo inocente y de un absoluto que vienen dados son cómplices perversos (...) derivan de la concepción del saber cómo procesar (...) y suponen que se pueden descubrir a través de una des-interpretación metódica” (Goodman, 2010, p. 23). Las obras de arte necesitan de una interpretación significativa que se encuentra en el cruce del proceso cultural con lo humano.

Los procesos creativos con el arte se comunican a través de diferentes medios, pero la mirada humana es imprescindible para que se establezca una comunicación real. La experiencia estética es dinámica y no estática, cambia según el contexto y según la experiencia del sujeto (Berger, 2002; Goodman, 2010). Finalmente, dentro de la comunicación visual, lo visible no existe en ninguna parte, sino que se hace visible al ser percibido “y una vez atrapado, tal vez no pueda renunciar jamás a esa forma de existencia que adquiere en la consciencia de aquel que ha reparado en ello” (Bosch, 2002, p. 7).

La comunicación en esta investigación no es la acumulación de signos con códigos encriptados a descifrar, “no se puede extraer el contenido a base de quitar capas” (Goodman, 2020, p. 23); es una forma compleja de expresión humana que se da a través de la densidad de signos que requieren ser interpretados en su significación contextual cultural (Geertz, 1994; Berger, 2002; Goodman, 2010).

Definimos comunicación desde algunos autores del marco teórico, entendiéndola como un conjunto de procesos culturales mediante los cuales la gente se comunica, se expresa, vive y se desarrolla (Geertz, 1994); entendiéndola como “toda reflexión sobre el arte que no sea simplemente técnica o bien una mera espiritualización de la técnica (...) que

pretende situar al arte en el contexto de otras expresiones de la iniciativa humana” (Geertz, 1994, p. 119).

La comunicación que se establece en el taller de arte en el contexto de la mediación artística tiene un punto álgido en la fase posterior de la creación, es decir en la etapa de la reflexión “en este sentido es especialmente importante, para que se creen lazos entre los participantes, el momento de reflexión y puesta en común que suele incorporarse en los talleres después del momento de producción” (Moreno, 2016, p. 64).

La fase de la reflexión va guiada por la palabra del protagonista del proceso; es un espacio que se genera especialmente al final de los procesos creativos, donde se comparte diferentes percepciones del proceso entre iguales, a los fines de dar sentido y generar consciencia sobre el proceso realizado (Moreno, 2016, 2018). El punto especial de la comunicación a través de la voz del protagonista es fundamental, ya que desplaza la atención al sujeto como constructor que da sentido a un relato a través del objeto creado en el proceso creativo (que opera como mediador simbólico entre él y el mundo).

Los resultados encontrados señalan la relación entre expresión y comunicación; así como la relación entre comunicación y creación. Los protagonistas perciben la comunicación, la expresión y la creación como interconectadas y a la par que hablan de una, se refieren a las otras casi en los mismos términos. Entre los resultados encontramos como tema relevante, el hecho de comunicar a través del arte como medio que permite hablar sin palabras:

Y, a aprender a expresarte, no con las palabras, sino con un papel y una cartulina. Yo, aquí lo que he aprendido es que tienes un papel y tienes que lanzarte a dibujar y salen cosas; es decir, luego salen (S1-6-CM-21:7).

También encontramos la importancia que se da a la palabra, la que funciona como forma de comunicar las respuestas encontradas en los procesos creativos libres que se han dado a través del arte, guiada por el mediador y que se da entre iguales o, en algunos casos, dependiendo del proceso, entre protagonista y mediador artístico. El proceso está guiado y acompañado por el educador/mediador, quien garantiza el proceso de comunicación intrapersonal del artista (protagonista y su obra) y entre los iguales que participan en el proceso creativo. Por otra parte, los resultados de nuestra investigación evidencian que la comunicación entre los miembros de Susoespai es percibida por ellos mismos, como muy positiva, se describe la comunicación en el taller como agradable y sana, como una

comunicación normalizada, libre de etiquetas y es uno de los motivos de la asistencia y la concurrencia a los talleres.

Finalmente, en los resultados surge la comunicación cultural por medio del arte, la que se describe como un proceso con mayores dimensiones, que intenta llegar a través de la obra producida a una cantidad mayor de espectadores. Usualmente, estos espacios se dan en las exposiciones anuales que realiza la asociación Susoespai, al final de cada curso académico o, en algunas exposiciones o colaboraciones puntuales, donde una obra o un artista de Susoespai es invitado a exponer y a participar; aunque la comunicación intrapersonal e interpersonal es la que tiene mayor relevancia entre las respuestas obtenidas en el resultado de nuestra investigación. Esto quizás se deba a que los protagonistas valoran más los beneficios que encuentran de estar en un espacio normalizado, que les genera bienestar e inclusión y la posibilidad de crear y comunicarse consigo mismos y resolver simbólicamente sus inquietudes a través del arte:

Expresarme con sinceridad y con pasión. Aportando también, a través de mi pintura a mi salud, positiva o negativa, a mi momento (S1-8-MD-23:26).

La posibilidad de acudir a un lugar para generar vínculos con otras personas en las que pudieran confiar y las que pudieran entender la realidad que viven; valoran más esto, que el generar comunicación con el público a través de su arte. El arte para la gran mayoría de ellos funciona como una herramienta con la que se comunican consigo mismo y con el grupo. Para Moreno (2016) “compartir un espacio de creación conlleva necesariamente la creación de vínculos entre las personas del grupo. (...) A partir de la mediación artística aparece el reconocimiento del otro, la empatía y el diálogo (p. 64).

El arte y la producción artística en algunos casos puntuales se constituye también como un elemento de mayor relevancia, llegándose algunas personas a identificarse con la identidad de artistas.

9.1.3 Categoría: Creatividad

Desde el marco teórico hemos planteado la creatividad desde las teorías de desarrollo humano que han sido estudiadas desde la psicología y la psicología del arte, en ellas se habla de la capacidad del hombre para crear y modificar su presente (Vigotsky, 2014). Hemos entendido la creatividad como invenciones que evidencian un modo de ver (Arnheim, 2014), pero fundamentalmente la hemos entendido como una herramienta al

servicio del ser humano que tiene en su base el aprendizaje mediado basado en el pensamiento, la metacognición y el trabajo colaborativo (Swartz y Parks, 1994; Swartz, 2008). El arte en los procesos de creatividad ayuda a abordar los problemas a través de la manera en que se produce la forma; está ligado al proceso personal y cultural (Eisner, 2004; Jiménez et al., 2009; Díez del Corral, 2009). En el marco teórico hemos hablado de la creatividad como punto importante para la promoción de la resiliencia en las personas (Vanistendael, 1997; Cyrulnik, 2009; Barudy y Dantagnan, 2011) y como la capacidad que tiene una persona de transitar por algunas situaciones, dándole otra forma a través de poner en práctica sus habilidades personales.

Hemos encontrado en los resultados, que los protagonistas nos hablan de la creatividad en el sentido del desarrollo de lo individual, como la capacidad de iniciar un trabajo que da lugar al espacio de desarrollo personal:

Todo lo que es creativo, para una persona es importante. Es un espacio que se abre, es como una ventanita de ti o de tu cabeza o de algo. Es el explorar cosas, que hasta no te pudo haber gustado, hasta ahora. (S1-2-JL-17:60)

Asimismo, los resultados muestran que la expresión libre a través de la creatividad personal les ayuda en sus procesos de mejora y bienestar. Ellos mismos manifiestan que dar lugar a la expresión individual los hace sentirse más libres y mejor emocionalmente. Hemos encontrado que algunas respuestas marcan el trabajo determinado en busca de la creatividad como un trabajo consciente que intentan abordar.

Las personas consideran que cuando emprenden sus procesos con creatividad les reporta un punto de superación personal, conseguir la creatividad en el desarrollo de un trabajo los hace sentirse capaces de abordar una tarea singular y manifiestan sentirse orgullosos cuando lo que han creado es aceptado y valorado por otros (los educadores, los compañeros del taller u otras personas que reconozcan la validez de su trabajo). En los resultados aparece que abordar un proceso con creatividad les implica también mantener la mente ocupada y distraída en cosas que les repercute en beneficio y en una productividad positiva. La idea de la creatividad en los resultados muestra también la relación estrecha con la resiliencia y la inclusión, una persona que responde con creatividad y encuentra que su proceso creativo es valorado por otros, es una persona que ha abordado un proceso resiliente y se siente también culturalmente valorada e incluida.

9.1.4 Categoría: Alternativa

Las respuestas que nos han dado los protagonistas hablan del arte y de lo creativo como una salida que les ayuda a sobrellevar sus vidas. La alternativa que ha salido en esta categoría evidencia el arte como una vía para sobrellevar los trastornos de salud mental consiguiendo beneficios emocionales y mejora con las relaciones sociales entre los participantes del Susoespai.

En esta categoría, señalaríamos primeramente los beneficios de trabajar con un arte con enfoque en el desarrollo humano (Gardner, 1999; Eisner, 2004, Goodman, 2010) y en el sentido contextual del aprendizaje (Eisner, 2004). Seguidamente, que la mediación artística trabaja con la parte sana de las personas (Moreno, 2016, 2018), quizás sea este el punto en que los protagonistas encuentran beneficioso el proyecto Susoespai. Las personas encuentran en la asociación Susoespai la posibilidad de volcar sus emociones con libertad y creatividad; por otra parte, su experiencia vital es tratada desde lo que son capaces de abordar y que nunca se aborda desde las limitaciones de las personas. Los participantes además señalan que se sienten privilegiados, porque tienen conocimiento que otras personas en su misma condición no cuentan con estos beneficios:

Es una gran alternativa, pero es que ya ni le llamaría alternativa, seamos claros, el arte no es sólo para aquellas personas privilegiadas, el arte es para todos (S1-1-RP-16:75)

Entender los beneficios que ofrece el arte a las personas como alternativa, implica entre otros, el haber podido encontrar en el arte un modo fundamental para abordar la condición humana (Arendt, 2005; Greene, 2005).

9.2 Dimensión: El espacio relacional

Los resultados dan cuenta de la importancia del espacio como el lugar para ensayar formas de autosuperación y como lugar para el desarrollo de las relaciones humanas.

Tu te pones a pintar y olvidas el problema, olvidas la enfermedad, que es un problema. Tú pintas bien o mal, no importa, lo importante es que tu está ahí para estar mejor. Sales y ya está. Es como estar en un lugar para curarse, para no volver a hacer daño (S1-6-CM-21:22).

Los protagonistas hablan del espacio como un lugar donde ensayan nuevas formas de subjetividad, lo consideran un lugar seguro en el que se sienten acompañados para probar

nuevas maneras de proceder. El Susoespai funciona como un lugar en donde los sujetos se sujetan al arte para devenir, esta circunstancia es especialmente importante en las personas que participan del Susoespai, ya que tienen un diagnóstico en salud mental, que facilita una mirada estereotipada y autolimitante del sujeto hacia sí mismo, y de la comunidad hacia el sujeto. En el marco teórico nos hemos referido a esta cuestión señalando la idea de “subjection o sujeción” (Butler, 2001) con el doble significado de sujetarse a algo y de subjetivación, el proceso de devenir como sujeto a través del arte/las artes. Precisamente, desde la mediación artística se parte de algunas ideas sobre el sujeto:

Parto de la idea de que todo sujeto tiene capacidades para crear. Este es precisamente el punto de partida de la mediación artística. No asumir una identidad fija nos permite librarnos de presupuestos que condicionen nuestra manera de actuar, nos permite librarnos de proceder según lo que se espera de nosotros, nos ayuda a subvertir los discursos establecidos y a despegarnos de construcciones fijas y estereotipadas. En definitiva, nos permite prestar atención a lo que somos capaces de hacer y no a lo que se supone que somos o deberíamos ser (Moreno, 2016, pp. 51-52).

Los resultados evidencian que en el Susoespai las personas han podido encontrar un lugar seguro en donde hacer emerger sus mundos internos para abordarlos poéticamente desde la cultura y la creatividad. Hemos encontrado que los sujetos explican que el Susoespai es un lugar transformador en sus vidas porque no son juzgados ni se sienten estigmatizados.

En el marco teórico definimos que la mediación artística facilita lugares donde las personas se pueden sentir protegidas y acompañadas, esto se recoge entre los resultados de esta investigación; ya que en el proyecto Susoespai las personas se sienten seguras, acompañadas y potenciadas en sus capacidades y habilidades personales.

Asimismo, en el marco teórico hablamos de la cultura como un lugar para tratar el dolor profundo desde los procesos creativos y nos referimos al arte como la vía para abordar eso que no se puede decir, ni se puede contar si no es a través de la cultura (Cyrulnik, 2009).

Además, entre la literatura citamos la resiliencia como la promoción de la participación basada en los recursos de los seres humanos (Forés, 2012).

El objetivo de la resiliencia no es sólo enfrentar las adversidades, sino que tiene como meta: beneficiarse de las experiencias, aprender de ellas (cada experiencia implica éxitos

y fracasos), estimar el impacto de lo que hagamos sobre los otros, no debe ser una acción a expensas de los otros, sino con los otros (debe haber respeto por los otros y por sí mismo) y reconocer una mejora del bienestar y de la calidad de vida, de la salud mental y emocional (Grotberg, 2002).

El Susoespai como espacio relacional hace posible un lugar donde la cultura como praxis puede acontecer dando lugar a la participación desde el aporte individual y es también un lugar basado el intercambio con otras personas y en el que los participantes se sienten acompañados por especialistas que los ayudan a superarse desde sus potencialidades humanas fundamentales y desde el arte.

9.2.1 Categoría: Intrapersonal

Las competencias que se desprenden del desarrollo de la habilidad de introspección, de la acción de mirar el interior para reconocer los estados emocionales y el pensamiento, para conocerse a sí mismo y así tomar decisiones sobre la vida, fluye de manera procesual a través del arte.

El arte ayuda al reconocimiento de los estados interiores de consciencia; permite abordar los temas fundamentales que cada persona lleva dentro de sí y permite un relato a través de un lenguaje posibilitador que funciona como medio de representación de las ideas y como generador de discursos.

Algunos autores que nos han influenciado para la construcción de las ideas del marco teórico hablan desde comienzos del siglo pasado, sobre la capacidad del arte para realizar dos acciones fundamentales del ser: uno es la expresión y el otro la experiencia de la consciencia sobre sí mismo. El arte tiene la capacidad de llegar al ser a través de su experiencia, el artista piensa al trabajar y su pensamiento está inmediatamente incorporado en el objeto en el que trabaja, el arte alcanza el rasgo de estético sólo el intercambio con la experiencia humana (Dewey, 1934). La descarga emocional es necesaria para la expresión, pero no es una condición suficiente; la expresión ayuda a moldear estados de consciencia, pero sólo cuando la materia se aplica como medio hay expresión (Dewey, 1934). Dewey (1949) nos explica que descargar es desembarazarse, despedir, expresar; pero “donde no hay una administración de las condiciones objetivas, ni un modelamiento de los materiales, con el interés de dar cuerpo a la excitación, no hay expresión [...] En sí mismo es solamente un vómito” (p. 56). Asimismo, desde la

mediación artística se va más allá de la descarga catártica emocional, ya que se requiere un proceso de creación:

Es necesario que el mediador artístico sea exigente con las producciones, no desde el punto de vista del resultado estético, sino en el sentido de que no ocurra una mera expresión espontánea a manera de descarga motriz, sino que haya un trabajo, un recorrido entre la idea inicial y el resultado, una elaboración plástica (Moreno, 2016, p. 79).

Las artes refinan los sentidos para que nuestras capacidades de experimentar el mundo sean más sutiles y ayudan a llevar adelante aspectos consumativos de la experiencia humana, proporcionando medios para expresar significados complejos de explicar, pero que se pueden sentir desde la práctica (Eisner, 2005).

En el marco teórico definimos la resiliencia desde la promoción de la capacidad de introspección, de hacerse preguntas y conseguir respuestas honestas y de tener independencia emocional con los problemas, a través del fomento de la capacidad de mantener distancia emocional (Suárez Ojeda, 1997). La resiliencia también se aborda desde la incorporación del humor (Vanistendael, 1997): a través del ejercicio de la práctica de posturas de ternura con respecto a la imperfección humana, de ayudar a fomentar una aceptación madura del error, que en ocasiones surge en la vida, ayudar a construir un cambio de perspectiva, a pesar de los estados emocionales negativos que pudieran haber; todo esto se consigue a través del fomento de la paradoja y la confianza, incorporando el juego, la creatividad y la fantasía como medio.

La mediación artística toma los aportes interdisciplinarios de la psicología y la pedagogía para tratar el desarrollo integral de la persona (Moreno, 2016, 2018). Para la mediación artística es fundamental: la construcción de la consciencia crítica de las personas como agentes constructoras de su emancipación social y cultural (Freire, 2007; Giroux, 2003); además, la mediación artística otorga importancia a la necesidad humana de simbolizar, de invertir y de crear significados en el mundo (Eisner, 2005; Goodman, 2010; Moreno, 2018).

Los resultados de nuestra investigación hablan de la capacidad intrapersonal que surge en los talleres y las sesiones de Susoespai en consonancia con la literatura del marco teórico. Los protagonistas hablan de que el taller les ayuda a conocerse más a sí mismos y a superar sus limitaciones; en el taller aprenden a sobrellevar sus estados emocionales.

Cuando estás dibujando, si hay algo que te obsesiona, lo apartas; porque te está provocando una inquietud rara que no te deja y dices: - “ostias, por qué estoy pensando esto”. Entonces, haces un espacio, lo ves como parte y dices ahora lo expreso, qué bien es eso (SI-8-MD-23:18).

En la gran mayoría de las respuestas dicen que se atreven a explorar su mundo y sus propias historias o a intentarlo sin miedo y así superan sus propias limitaciones y se sienten mejor. Unos de los aspectos para tener en cuenta es la presencia de pares que los hace sentirse entre iguales y acompañados y que cuentan con la guía del educador/mediador que les alienta a continuar sus trabajos y ahondarlos desde el arte.

En los resultados encontramos que el arte les permite dejar fluir sus estados emocionales, que salen con naturalidad; pero el hecho de encontrar parte de las realidades personales en las creaciones les permite visualizarlas, desprenderse de ellas y conferirles una forma, que en ocasiones pasan de ser retratadas a ser transformadas:

Es curioso porque en el libro este empecé dibujando pececitos (...) pero realmente era como me sentía. Los empecé a dibujar en la residencia después de la operación. Yo veía el mundo desde una pecera, como que el mundo desde afuera era ajeno al mío. Era un reflejo de estos peces tan raros (...) y tal como me veía yo (...) ya son esos pájaros, esos colibríes, esos animales más alados y potentes que podían volar a todos lados. Sin pensarlo, en aquel momento, en medio de los peces, empecé a ponerles alas y salieron pájaros (SI-2-JL-17:100-104).

La simbolización que acompaña el proceso ayuda a la construcción de una nueva perspectiva emocional en la persona y ayuda a generar un proceso donde el arte y la resiliencia están presentes. La mediación artística permite el desarrollo del ser mediante la creatividad:

En la expresión creativa se proyectan aspectos del pasado de los participantes y es de esa manera como en algún momento aparecerá la simbolización, desde la tercera persona. En el personaje creado, el movimiento del cuerpo, el objeto artístico o en las imágenes creadas quizás se concrete de forma simbólica algún significado que quedó sin elaborar, y en ese momento ocurrirá la simbolización y algún nudo se habrá disuelto (Moreno, 2016, p. 81).

Las personas mediante la representación creativa ensayan maneras de sobrellevar su vida a través de la elaboración simbólica creativa.

9.2.2 Categoría: Educadores-Mediadores artísticos

La educación desde el acompañamiento de los procesos educativos resulta fundamental; las prácticas transformadoras sirven para construir ciudadanía y conciencia crítica (Iwai, 2002; Giroux, 2003; Meirieu, 2007). Hemos estudiado a las pedagogías sociales más transformadoras de comienzos del siglo pasado e incluso anteriores al siglo pasado, que vislumbran el acento en el desarrollo de las capacidades humanas centradas en la persona, basadas en la admisión de la comprensión de la acción socioeducativa desde el punto de vista individual y social (Narváez, 2006), en la importancia de la significación y en la incorporación de los conocimientos útiles para la vida (Decroly, 1983; Freire, 1990; Delors, 1997; Pestalozzi, 1988; Montessori, 2003). Hemos hablado de la incorporación del aprendizaje a través de la estructura cognitiva previa (Bruner, 1988) y de la importancia del aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), de que el ser humano orienta sus actos en función de lo que significan para él y que la interacción social genera un proceso interpretativo con el medio (Blumer, 1982).

En el marco teórico nos hemos referido al conocimiento a través de la expresión creativa (Arnheim, 1993; Malaguzzi, 1996) y entendemos la importancia del arte en la educación como una herramienta fundamental para el desarrollo humano (Gardner, 1999, Eisner, 2005; Goodman, 2010; Moreno, 2016).

En todas estas pedagogías que describimos, el rol habitual del educador juega un papel importante como guía y acompañante del proceso, que no interviene, pero acompaña como impulsor de las destrezas imaginativas y como promotor de los procesos de autodeterminación cultural por el que las personas y los grupos se dotan de recursos para la participación cultural a través del empoderamiento (Úcar, 2001; Aguirre, 2015; Moreno, 2018). Además, el educador/mediador artístico tiene una función especial y muy singular para potenciar las fortalezas de las personas, porque opera como un adulto significativo en el proceso resiliente que inicia el sujeto (Melillo y Suárez, 2002; Forés, 2012).

En especial la mediación artística tiene una metodología sobre la intervención, el acompañamiento y el proceso en el que debe centrarse el educador/mediador artístico. Una de las características fundamentales es mantener una actitud empática, relacionarse de manera horizontal, no obligar a nadie a asistir ni a permanecer en las sesiones, ayudar a las personas a conseguir lo que se proponen y proveer medios para que las personas

puedan alcanzar las metas que desean. No debe etiquetar ni limitar a las personas, debe mantener una actitud de acompañar como quien camina junto y en este caso no dirigir, ni corregir, mantener un clima y un ambiente seguro y sano, mantener la confidencialidad y promover la creación libre a través del estímulo y la propuesta y la iniciativa de los grupos o las personas (Moreno, 2010, 2016, 2018).

En los resultados de la investigación los educadores se describen en estos términos y los protagonistas valoran positivamente el acompañamiento de calidad recibido por parte de los educadores/mediadores artísticos. El Susoespai incorpora en sus sesiones una metodología pedagógica transformadora centrada en la persona y en su bienestar y las personas no se sienten obligadas, al contrario, se sienten estimuladas y potenciadas en sus habilidades. Asimismo, el clima de trabajo es equilibrado, agradable y acompaña al proceso de crear:

Yo escuche decir a una de las educadoras que ellos no son sociosanitarios, son licenciados en Bellas Artes, o en formaciones artísticas; para mí es impresionante ver, cómo personas que no están formadas, preparadas para cuidarnos de alguna manera, lo hacen tan bien, con tanto cariño y con tanto amor, con tanto respeto y con tanta dedicación. Ellos siempre tienen algo bonito para decirnos. Todos estamos tranquilos con ellos, no tenemos conflictos psicológicos que nos hagan reaccionar de ninguna manera insocial. Ellos consiguen tener un ambiente estupendo. Ellos hacen una gran labor. Es que, a mí, ellos me emocionan (se quiebra, llora). (S1-11-LV-26:19-20).

Esta es una cita, no ha sido la única expresión en esta dirección que resulta una evidencia clave para el trato humano que brindan los educadores del Susoespai, un acompañamiento integrador y basado en el estímulo hacia las personas para que puedan crear con libertad.

En esta cita se hace evidente que no es un acompañamiento habitual en el contexto de la salud mental. Observamos que el rol de quien acompaña de esta manera con el arte o desde el arte humaniza las acciones socioeducativas. Inferimos que el perfil del educador/mediador artístico resulta extraño para la persona, seguramente porque es una profesión emergente con un recorrido profesional reciente y que aún no se han extendido a la mayoría de las prácticas artísticas o culturales; a pesar de las ventajas de sus resultados (Moreno, 2003, 2010, 2016; Moreno et al., 2012; Mundet et. al, 2015; Mundet et al., 2017).

Entendemos que las prácticas culturales incorporando las ideas de la mediación artística resultan emocionalmente agradables para las personas y transformadoras de su situación emocional. El medio socioeducativo necesita de una mirada formada del arte y de las

experiencias con el arte y la cultura y deben centrarse en el arte y en las acciones metodológicas en el medio social; para que estas puedan resultar transformadoras de las personas y de las comunidades.

9.2.3 Categoría: Interpersonal

En el marco teórico de la investigación hemos considerado que la relación humana es indispensable en los procesos sociales, culturales y educativos. Además, que la educación entre pares o a través del intercambio y la participación humana, genera aprendizajes y cultura (Ferrer i Guàrdia, 1976). Señalamos que la relación pedagógica en un ambiente agradable, basado en los valores y el respeto, es promotor de la estimulación y la imaginación y crea conocimientos humanos grupales (Decroly y Monchamp, 1983; Agazzi, Montessori, 2003; Freire, 2006; Jiménez, 2009).

En la educación social hemos planteado la relación significativa entre los grupos humanos y las personas, su interrelación y convivencia en armonía para conseguir una vida satisfactoria, completa y digna en sus aspiraciones humanas, sociales y culturales (Úcar, 2001). La acción socioeducativa de la ASC (animación socio cultural) la entendemos como una praxis sociocultural que promueve la transformación social a través de los procesos significativos y participativos de las personas a través de la cultura (Egg, 1997; Morata y Palasí, 2012).

La importancia del desarrollo de lo interpersonal es esencial; el vínculo que se genera a partir de la riqueza del intercambio humano es vital para potenciar lazos entre las personas y la cultura. Los resultados de la investigación marcan un desarrollo general de la relación interpersonal potenciada en el Susoespai. Los participantes coinciden que la Asociación Susoespai genera confianza, ayuda a crear lazos y redes entre las personas y ayuda a generar vínculos afectivos y de confianza para el crecimiento interpersonal:

Es el placer de estar aquí y de estar con la gente que hay. También te llevas bien. Y no es solo eso; es poder coger tu corazón y expresar lo que llevas. Eso, yo creo que es muy importante (SI-8-MD-23:24)

Además, el taller y las sesiones de Susoespai les ayuda a encontrar entornos en donde se sienten incluidos, comprendidos y queridos, en donde comienzan a desarrollar su autonomía, a tener una consciencia de lo que pueden llegar a desarrollar como seres humanos:

Luego, lo que son las relaciones personales, son grandes. Aquí te das cuenta de que no eres un cero a la izquierda, sino que eres lo que tu quieras ser (S1-1-RP-16:48).

El intercambio con otras personas funciona como un espejo que les despierta y les estimula y los invita a participar e incluso a dejar atrás sus propios miedos y limitaciones. Además, el intercambio cultural les ayuda a mejorar su autoestima y sus relaciones sociales, muchas veces vejadas por los tabúes y los estigmas. La interacción social con otros les ayuda a iniciar procesos de resiliencia en la inclusión y la pertenencia al grupo; que se pueden poner en relación con el “yo tengo”, referidos al contar con entornos estables en el que los participantes puedan manifestar y recibir afecto y espacios en los que las personas puedan sentirse seguras. Espacios en donde practicar el “yo puedo” en referencia a lo interpersonal y la resolución de conflictos, generar ideas, expresar sentimientos y comunicarlos y un lugar en el que pudiera controlar los impulsos y el comportamiento, pedir ayuda (si fuera necesario) y un lugar en donde practicar finalizar una tarea o una meta propuesta en compañía de otros (Grotberg, 1995, 2002, 2013).

9.3 Dimensión: El taller de creación

En los resultados de la investigación surge la importancia que otorgan los participantes al espacio como lugar donde las personas pueden crear, aprender y experimentar con el arte.

El Susoespai, como taller de creación tiene una forma de trabajo donde se potencia el hacer juntamente con la inclusión, la libertad, la participación y el empoderamiento de cada persona a través del arte y la cultura.

De la investigación emerge la importancia que tiene la manera de conseguir el proceso socioeducativo y la metodología que la hace posible. En el taller de creación cada persona entiende al otro como un ser distinto con su manera diferente de participar y de crear y todos se sienten importantes:

Algunos tienen más experiencia, otros menos, otros saben dibujar según hayan tenido más tiempo o no. Pero, el explorar o hacer cosas que te hayan surgido en aquel momento y el poderlo expandir todo lo que te de la gana, para mí es importante (S1-2-JL-17: 122).

El proceso de crear en el taller es percibido por parte de las personas como un camino hacia el bienestar; se hace presente en ellos un sentimiento de libertad, inclusión y de identidad al trabajar en los talleres creativos o en las sesiones artísticas.

Una de las razones por las que la visión del arte y de la cultura se distinguen en el proyecto Susoespai creemos que tiene que ver con las miradas de los educadores/mediadores artísticos, están formados en el campo del arte, cuentan con una visión clara de la inclusión a través de la cultura y son sensibles a los trastornos de salud que padecen las personas que asisten. El arte tiene un acompañamiento de primera calidad, esto no es habitual en los espacios socioeducativos donde el arte es asumido en ocasiones por personas sin formación ni experiencia (Moreno, 2003). Los resultados hacen evidente que el Susoespai sabe acompañar el arte y la cultura con un enfoque y una metodología que lo distingue; en la mayoría de las respuestas, las personas comentan el excelente acompañamiento humano y artístico que reciben en los talleres de creación.

El ideario del arte en consonancia al grupo al que va dirigido es igualmente importante; porque los educadores/mediadores artísticos han sabido aplicar el proceso creativo en el contexto de salud mental, adaptando el proyecto a lo que la persona puede asumir en ese momento, estimulando una visión positiva, a través de la promoción de la producción y la creatividad.

No se han encontrado respuestas que hablan de la frustración, de no poder abordar un proceso, ni se han encontrado resultados que hablen del arte como algo imposible de alcanzar; al contrario, sólo hay en momentos muy puntuales en que algún participante no produce. Desde algunas respuestas, podemos observar que esta situación está más relacionada a sus temas salud o con la situación de estrés que padecen la mayoría de las personas que asisten a Susoespai derivadas de las circunstancias de la precariedad social que deben atravesar. Muchas de estas circunstancias socioeconómicas adversas les influyen negativamente en su salud y esto les hace aumentar el malestar emocional:

Yo me encerré mucho en mi pena. En subir a mis hijos con muchos esfuerzos (comienza a llorar), en terminar de acabar el piso. Yo he llegado a sobrevivir con dos hijos, con dos hijos (enfatisa) con 300€. La luz, el gas casi no utilizábamos, más que con la ducha y la comida para mis hijos. Yo he llegado a pasar hambre para que mis hijos comieran (se rompe a llorar). (S1-8-MD-23:38).

Imagina, con una gangrena en la pierna y con un problema psiquiátrico. En un año con un problema así, no había podido bajar demasiado; me empezaron a cortar la luz,

el agua, el gas. Acudí a los servicios sociales, pero ellos me decían que yo era un pensionista y que tenía propiedades a mi nombre (lo explica con gran dolor). No me prestaban ningún tipo de ayuda (...) Tenía que ganarme la vida y entonces llegué a vender hasta el cableado eléctrico de casa; para poder sobrevivir el día a día. (S1-2-JL-17:9-12).

Aquí hay muchas personas con muchos problemas, hay gente que tiene problemas con la vivienda, con lo que comerán. Hay un chico aquí que está viviendo en una habitación que no tiene luz, no tiene nada; entonces el al venir aquí y él contar con este espacio (...) bueno, es que todos podemos imaginar lo que representa (S2-1-FA-11:100).

En el caso de que las personas no puedan o no quieran producir en el taller, no se los obliga. Los participantes asisten igualmente y comparten con el resto (como si no pasara nada) se entiende este momento como parte de su proceso vital (Moreno, 2016); cuanto se sienten mejor, los participantes continúan. Las personas ven en el Susoespai una opción en donde se responde desde lo que se puede, se siente, se sabe, se dispone o se encuentra en la experiencia socioeducativa que se vive.

Es evidente el clima de confianza, de esperanza y de positividad que se encuentran en los talleres y en la forma de crear. Los participantes se sienten beneficiados por este proceder, que les influye positivamente en su bienestar:

Tu harás todo lo que haga falta, irás al psiquiatra, te tomarás las pastillas, irás al psicólogo, hablarás; pero, te das cuenta de que el entorno también es muy importante. El entorno en donde vives es tan importante como rodearse de objetos positivos o negativos (S1-1-RP-16:13).

Los procesos transformadores de la acción socioeducativa tienen este componente humano que es propio de la ASC⁴⁸, en el marco teórico hablamos de una forma de acción sociopedagógica que tiene la intencionalidad de generar procesos de participación con las personas. En esta forma de intervenir no se dan consignas, sino que se alienta a la organización de la propia autonomía, se anima a que cada uno sea protagonista en la medida y en el ritmo que cada uno determina y puede, no se acompaña con un paternalismo complaciente (Egg, 1997). Esta postura también se implementa en los procesos metodológico de creación dentro del contexto de mediación artística (Moreno, 2016). El enfoque pedagógico está centrado en la realidad de la persona, tiene la

⁴⁸ ASC – Animación Sociocultural

particularidad de que va más allá de la fabricación y está basado en la ética humana de saber estar en el mundo, desde el propio respeto y el respeto mutuo (Meirieu 2007, 2008).

Desde el enfoque humanista y contextual del arte en los procesos educativos creativos podemos encontrar que la tarea metodológica con el arte, a través de las respuestas encontradas, va en la misma dirección. No se trata de enseñar, sino coordinar y orientar el conocimiento con la experiencia vital, los deseos, anhelos y fantasías de las personas para hacer emerger las cuestiones que les interesan, ayudar a que las indaguen y poner la experiencia al servicio de una mejor orientación (Aguirre, 2015).

El trabajo pedagógico, cultural y creativo con el arte ha obtenido una alta valoración entre los participantes y forman una parte notable de los resultados obtenidos en la investigación. Los protagonistas del proceso del taller de creación valoran, a través de sus respuestas, el aprender y el crear desde la sensación de consideración del respeto por los procesos y las personas.

Las personas ven la manera de abordar el aprendizaje, el arte y la cultura desde el placer, la posibilidad y la inclusión. El taller de creación, dentro de este contexto de ideas, se convierte en un espacio de promoción de normalización y de la resiliencia (Cyrulnik, 2009; Barudy y Dantagnan, 2011).

9.3.1 Categoría: Inclusión

El marco teórico de nuestra investigación define la inclusión diferenciándola de integración, la integración comprende el apoyar procesos con personas con necesidades especiales y la inclusión comprende el acceso, la participación y los logros de todos en especial para aquellas personas o colectivos que se encuentran en riesgo de ser excluidos o marginados (Blanco, 2006). Una de las preocupaciones cruciales de la inclusión consiste en transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas para atender la diversidad (Blanco, 2006).

La inclusión tiene un punto primordial de actuación en las políticas culturales; ya que el acceso al arte y a la cultura ha sido siempre un punto de controversia a pesar de la diversidad que se le ha reconocido (Carbó, 2013). A la vez que se le confiere al arte unas funciones de altísimas capacidades para el desarrollo de lo humano, no se consigue en la

praxis real, que todas las personas y los grupos culturales puedan sentirse incluidos y representados en la cultura. A pesar de que la UNESCO (2006, 2010, 2015) habla de la importancia del arte y la cultura como un derecho de la humanidad y como agenda cultural mundial, podemos afirmar a través de la bibliografía consultada que la inclusión es un tema candente dentro de las políticas culturales actuales y que el papel de los derechos culturales como marco de políticas públicas es todavía limitado en Catalunya. Se ha de desarrollar a través de una participación con políticas culturales promotoras de la equidad cultural (Barbieri, 2005; Barbieri y Salazar, 2019).

Desde el marco de intervención de la mediación artística se trabaja en el desarrollo de programas culturales con el arte para la inclusión social de personas en situaciones de riesgo o de vulnerabilidad social (Moreno, 2016, 2018).

Para iniciar un proceso de inclusión social se hace necesaria una reconstrucción de la maltrecha imagen que tienen de sí mismos e iniciar un proceso de empoderamiento que les permita conectar con sus capacidades. La Mediación Artística promueve esos procesos, les permite reconectar con la alegría de vivir e iniciar un camino hacia la confianza en ellos mismos y la recuperación (Moreno, 2016, p. 114).

El resultado de nuestra investigación nos muestra que el proyecto Susoespai genera políticas de compromiso con la integración y la inclusión de personas que se encuentran en riesgo o en peligro de exclusión, a causa de su situación de salud. La asociación Susoespai es un proyecto de características excepcionales únicas por su misión; existen escasos recursos culturales, sociales y económicos con estas características que ayuden a paliar y superar la situación social y cultural de adversidad que viven las personas con trastornos de salud mental.

Las personas con problemas de salud mental nos enfrentamos a niveles elevados de estigmatización y discriminación. Cuando nos tachan de tener un problema de salud mental, experimentamos marginación social: perdemos el trabajo, perdemos prestigio social y quedamos aislados de la familia y la sociedad (Organización Mundial de la Salud, 2015).

La mayoría de los protagonistas que han participado en la investigación, manifiestan sentirse integrados e incluidos e incluso estimados en la Asociación Susoespai. Los protagonistas expresan que encuentran un lugar normalizado, libre de estigmas, donde pueden sentirse comprendidos y donde contar con una alternativa a la realidad que viven,

a través de la cultura y el arte. Los educadores de nos han explicado la importancia del trabajo cultural con este colectivo muchas veces segregado social, cultural y educativamente:

Es importante que sea un espacio de creación fuera de la estigmatización de los espacios sanitarios, fuera de los espacios terapéuticos, de los espacios saludables, o como quieras llamarlos. Esto es un centro de creación artística y punto (S2-1-FA-11:91).

A través de los resultados podemos inferir que el trabajo socioeducativo con el arte a partir de las partes sanas de las personas (Moreno, 2016) y que no hablar centrando el tema en sus enfermedades, les ayuda a disponer de sus recursos y utilizar sus habilidades y competencias y esta situación les hace vivir una situación normalizada y les estimula a conseguir grandes cambios; les provoca una sensación de mejora personal emocional y de autoestima:

Es la primera vez que voy a un espacio y no me siento ni marginada, ni me siento diferente. Estoy en paz, no tengo conflictos, ni me cuesta venir, ni vengo llorando, ni tengo problemas con nadie. Ni paranoias, ni nada. Aquí, simplemente estoy bien. (S1-11-LV-26:15-16).

El resultado de la investigación nos muestra que las propias personas se sorprenden de la mejora que perciben y de los resultados que consiguen y así también sus terapeutas, psiquiatras personales, médicos y educadores. Algunas citas muestran esta afirmación:

-Claro, entonces venían los educadores. Y eran ellos los que se quedaban parados, me decían: - “Ostras, Fina hace años que estoy trabajando con esta persona para que se le desbloquee esto y resulta que viene aquí y en el primer día esto ya está”. Ellos me decían, pero ¿cómo puede ser?

Claro, yo decía, bueno, es que ha encontrado el lugar, ha encontrado el espacio. O, ha encontrado la manera. Esto era realmente así (S2-1-FA-11:59).

Entre los resultados que emergen de la investigación muestran que las personas protagonistas se sienten incluidas en la asociación Susoespai.

9.3.2 Categoría: Libertad

En los textos del marco teórico nos referimos al concepto de libertad en el medio educativo. La idea de trabajar un proceso socioeducativo desde la libertad no es un indicador nuevo; de hecho, a principios del siglo pasado los movimientos de renovación

pedagógica, de la escuela Nueva (Narváez, 2006) hablaban de la importancia de la educación de la libertad en la persona, para su proceso de consciencia y educación en el medio. Uno de los conceptos esenciales de la educación residía en el hecho de reconocer la libertad, respetar la personalidad y las circunstancias humanas del educando.

Algunos proyectos transformadores del siglo pasado daban cuenta de la educación basada en la integración y la libertad de las personas con discapacidad y se estimulaba el desarrollo, la promoción de la libertad, la independencia y la dignidad de estas personas (Montessori, 2003) y al resultar exitosa esta base educativa se incorpora en otros entornos.

Así también, en la pedagogía social y la educación social se realiza un trabajo en base a la educación de la libertad de la persona, para que el ser humano sea capaz de alcanzar la humanización personal y social (Ortega et al., 2013).

En la mediación artística se respeta la libertad de la persona en la toma de decisiones y en el tránsito de los procesos humanos con el arte (Moreno, 2010). Uno de los aspectos donde el ser humano se destaca como ser único es en el desarrollo de su libertad en la cultura.

Los resultados muestran que las personas se sienten libres en los talleres de creación por el espacio que se le otorga para la expresión libre de su creatividad. Algunos participantes señalan que se les estimula a crear desde su imaginario y que se les acompaña y se les ayuda a desarrollar (en la medida de lo posible) proyectos que involucren el ejercicio de su libertad. Además, que confiar en sus habilidades y desarrollar libremente les resulta potenciador de su estado emocional positivo de creación:

Mira vengo porque aquí tienes un espacio para poder pintar y las cosas para poder hacerlo y que nadie te dice nada y haces lo que quieres. Sí, es la libertad (...) S1-4-DR-19:6).

Otros de los puntos que emergen de los resultados es que en Susoespai no se obliga ni a asistir, ni a permanecer en la sesión, este punto de sentirse libres para participar y proponer les potencia su sentido de responsabilidad y genera respuestas responsables por parte de las personas:

Claro, a veces cuanto más sabes y te mueves y hablas y haces; pues, es cuanto más libertad tienes. Vas aquí, vas allá. Todo esto hace mucho a nivel de pensamiento, a nivel fundamental de pensamiento (S1-9-ET-24:25).

La consciencia de la libertad y de la estimulación de los derechos fundamentales de las personas los hace sentir que disponen de recursos y que cuentan con opciones y esto les ayuda a promover resiliencia en el entorno social a través de lo que producen. Los resultados hablan de la resiliencia por el ejercicio de crear a través de la toma de consciencia y de crear encontrando nuevos significados, a partir de trabajar con la experiencia que viven (Barudy y Dantagnan, 2011).

9.3.3 Categoría: Participación

La participación la entendemos como praxis, reflexión y acción del hombre en el mundo (Freire, 2007, 2009). Las acciones del hombre, entre estas la educación y la cultura, deben ser puestas en relación con el mundo (Freire, 2007). La pedagogía crítica realiza sus aportes fundamentales poniendo en relación lo social y lo cultural; aunque este tema en el campo teórico hace décadas que se sabe, en el campo real cuesta entender los términos de participación más allá del acceso a las instituciones culturales.

Pero, la interacción del individuo y el mundo es esencial para que el conocimiento y el poder, pueda ser emancipador a través de las acciones humanas propias del conocimiento y de la cultura (Giroux, 2002, 2003). La metodología de la ASC⁴⁹ también es promotora del modelo de desarrollo comunitario basado en los principios de participación, corresponsabilidad y construcción de ciudadanía (Morata y Palasí, 2012).

La mediación artística promueve la participación. En su base metodológica está ligada primeramente a la acción, al pensamiento y la emoción de la persona, dentro de los procesos que describe como de simbolización (Moreno, 2016) y, por otra parte, a los procesos de participación a través del DCC⁵⁰ en este caso ligados a las políticas culturales de un territorio y al desarrollo social de la comunidad. En este caso se tratan de un conjunto de acciones y de prácticas sociales que se desarrollan de forma estructurada por los organismos públicos y otros agentes sociales y culturales (Moreno, 2016).

En el marco de la educación artística, hemos dicho que el arte promueve valores éticos que están en consonancia con una sociedad democrática, inclusiva y respetuosa (Iwai, 2002) y hemos dicho que la Hoja de ruta de la UNESCO (2006) marca un inicio para la

⁴⁹ Animación socio cultural.

⁵⁰ DCC -Desarrollo cultural comunitario.

promoción del arte como un derecho de la humanidad y como agenda mundial. Por otra parte, algunos mentores en el campo de la educación artística (Gardner, 1999; Eisner, 2005, Goodman, 2010) hablan del arte en términos de desarrollo humano; en la práctica la postura de la educación artística en ocasiones está llena de contradicciones en la participación y faltan reflexiones y prácticas sostenibles fundamentadas.

En los resultados de la investigación encontramos que las personas hablan de la participación en los talleres y hablan de la participación cultural que les ofrece el Susoespai hacia las instituciones culturales, ser co-creadores en la cultura los hacen sentir incluidos y estos les genera un sentido de responsabilidad:

Lo único que me hacía luchar para estar bien era el tener que venir aquí porque tenía que acabar una exposición que me había comprometido a hacer (ríe alegre). (S1-2-JL-17:53).

Entre los resultados encontramos que la participación grupal de las personas en el Susoespai les influencia y les beneficia en la creación y el aprendizaje individual. El poder acceder a determinados espacios, les hace sentirse incluidos y los empodera en su identidad como grupo, por otra parte los protagonistas tienen una mirada crítica puesta al acceso cultural:

Cuantas más personas pudieran tener acceso, mejor; lo que pasa es que el espacio es limitado (...) (S1-4-DR-19:8).

Los educadores también muestran sus posturas críticas con respecto a las políticas culturales de la participación cultural:

El problema fue que el museo, que al principio va a prestar mucha atención al proyecto, de a poco va a ir bajando el interés. Son de estas cosas que pasan lamentablemente, cambios de dirección, cambios de sensibilidad; además que nos encontrábamos en territorio de nadie (S2-1-FA-11:32).

Además, hemos encontrado entre los resultados que la participación con el arte y la cultura de calidad los ayuda a la inclusión, porque los empodera en el saber y los hacen sentirse seres especiales y creadores. Les ayuda a la resiliencia, porque lo que las personas aprenden de la participación en el medio cultural luego lo transfieren a sus vidas y les ayuda en su bienestar emocional.

9.3.4 Categoría: Empoderamiento

El empoderamiento lo hemos definido como el objetivo explícito de incidir en las capacidades de las personas para producir un cambio positivo en sus respuestas delante de las adversidades, mediante un trabajo conjunto que cuenta con los objetivos personales de cada participante en aportar sus propias respuestas (Rappaport, 1981; Maya, 2004).

La mediación artística cuenta con una metodología que promueve el empoderamiento, la inclusión y la integración de las personas a través del arte.

En el marco teórico hemos hablado del empoderamiento cultural como un proceso de autodeterminación especialmente efectivo para la educación y la pedagogía social: “el empoderamiento (empowerment) es un proceso de autodeterminación cultural por el que las personas y los grupos se dotan de recursos para poder participar” (Úcar, 2001, p. 357).

Asimismo, en el marco teórico nos hemos referido que los dispositivos culturales donde transcurre el arte cuentan asiduamente con escasos dispositivos pedagógicos (MACBA, 2010) y nos referimos al deseo de contar con un giro educativo para que su alcance sea mayor y proporcionen lugares para hacer mucho más expandidos, para llegar a dónde todavía no se ha llevado (Rogoff, 2011).

Los resultados muestran que los protagonistas han hablado del espacio de creación como un lugar que los empodera:

Fue una noche súper feliz para mí, la recuerdo. No había cambiado nada, había cambiado la actitud de venir aquí ese trimestre. Fue el decir ¿y por qué no? (S1-2-JL-17: 64).

Estoy distinta. Estoy más feliz, me noto más activa. (S1-8-MD-23:16).

Me hace estar muy estable. Es una responsabilidad y me hace fuerte, la verdad es que sí. (S1-11-LV-26:5).

Los protagonistas explican sentirse empoderados de sus vidas, dicen percibir bienestar y comenzar a vivir los procesos con esperanza:

Así como antes tenía ganas de meterme en el saco de dormir y no querer despertar, me despertaba otra vez a las 6:15 de la mañana como cada día con ilusión, con ganas de acabar... hoy tengo que acabar esta obra que tengo en el comedor. Y con ganas de venir aquí... Esto era un intercambio, yo venía aquí y me cargaba para estar en casa y en casa me cargaba para estar aquí (S1-2-JL-17:74-75).

El espacio de creación se da, a través de los resultados de la investigación, como un lugar para iniciar una nueva vida marcada por el arte y la resiliencia de los sujetos. Los protagonistas manifiestan en la gran mayoría de respuestas el percibir que el arte los ha empoderado en sus vidas, les ha dado fuerzas y motivo por el que seguir y por el que luchar. Después de analizar los resultados creemos que la asociación Susoespai a través del taller de creación es el lugar donde los protagonistas pueden practicar los verbos tengo, soy-estoy y puedo (Grotberg, 1995, 2013) para ensayar su camino de resiliencia por la vida a través del arte.

Conclusiones

10 Conclusiones

Esta tesis doctoral se inicia con una pregunta fundamental: ¿cómo puede ayudar el arte a la promoción de la resiliencia de las personas? Hemos definido los objetivos de la investigación y hemos realizado un estudio. Después de haber obtenido unos resultados y realizado la discusión de los mismos, presentamos a continuación, las conclusiones de la investigación.

En esta tesis doctoral se identificó la relación significativa entre arte y resiliencia a partir del relato de las personas. Se encontraron tres dimensiones significativas del arte para la promoción de la resiliencia: el arte y lo creativo, el espacio relacional y el taller de creación. Así también, en esta tesis doctoral se comprendieron las dimensiones relevantes del arte y la acción socioeducativa que han emergido de los relatos para su transferencia a través de la mediación artística.

Hemos utilizado procedimientos, técnicas y métodos que permitieron recoger datos y resultados a través de una organización sistemática del proceso de investigación cualitativo para su análisis y para su transferencia como conocimiento contextual social (Pourtois y Desmet, 1992; Guba y Lincoln, 1994, 2000; Latorre et al., 1997; Strauss y Corbin, 2002; Flick, 2002; Simons, 2011; Stake, 2013, Charmaz, 2013; Denzin y Lincoln, 1015, 2015). Y se generó un texto con la discusión de los resultados que se puso en diálogo con la literatura y la bibliografía del marco teórico, para interpretar los resultados encontrados a la luz del conocimiento disponible.

Nos proponemos concluir, reflexionando sobre el conocimiento emergido, remarcando de manera breve los hallazgos más relevantes que se han encontrado en el proceso empírico de investigación.

Esta idea responde a la necesidad de compartir la mirada que tiene el investigador sobre el tema central estudiado; entendiendo que lo que realiza el investigador es una “interpretación analítica de los mundos de los participantes y de los procesos mediante los cuales se construyen sus mundos (...) comprenden representaciones interpretativas de una realidad y no informes objetivos de ella” (Charmaz, 2013, pp. 271-276). El investigador recaba el material empírico relacionado con el problema y luego analiza, organiza, obtiene resultados y concluye; genera escritura y crea material, para ilustrar las ideas fundamentales que encontró tras investigar el problema (Simons, 2011; Denzin y

Lincoln, 2012; Stake, 2013). Su ética consiste en explicar esa realidad múltiple y refractaria con la mayor claridad posible; entendiendo su discurso como una práctica de aportación para la comunidad científica de la que forma parte y a través de ella contribuya a la sociedad a la que pertenece, ya que la acción moralmente más correcta del investigador “es aquella que se dirige a la comunidad” (McMurray, 1961, p. 119).

Organizaremos las conclusiones desde dos consideraciones:

Por una parte, explicaremos sintéticamente los resultados emergidos generales más transformadores de las tres dimensiones y reflexionaremos sobre ellos desde la afirmación de lo encontrado, aportando unas recomendaciones para promover su desarrollo. Las recomendaciones surgen de la riqueza empírica del proceso.

Por otra parte, plasmaremos gráficamente los hallazgos más relevantes emergidos de cada dimensión en forma de recomendaciones, en términos de acciones promotoras para su transferencia a través de la mediación artística.

El objetivo es subrayar las ideas y las temáticas fundamentales que subyacen en las dimensiones y las categorías encontradas, reparando en las ideas más relevantes y significativas emergidas del contexto de investigación.

La denominación precedente de las categorías⁵¹ se reformulará en favor de su aportación más relevante y transformadora; y aparecerá en el texto como recomendaciones o acciones promotoras para su aplicación en la acción socioeducativa.

Entendemos que la investigación cualitativa trabaja con fenómenos humanos complejos situados en un contexto social y que para incorporar lo aprendido en otro contexto, se debe adaptar el contenido a través de aplicar criterios situacionales y contextuales específicos para su transferencia (Lincoln y Guba, 2000; Stake, 2013); por lo que advertimos sobre esta circunstancia para su futura aplicación social.

Así, finalmente, concluiremos este apartado de tesis doctoral con las aportaciones significativas del arte y la resiliencia encontradas en esta investigación, explicadas sintéticamente para su transferencia a través de la mediación artística.

⁵¹ Se refiere a la nominación de cada categoría en el capítulo de análisis de datos y resultados; y discusión de los resultados.

10.1 Resultados transformadores y recomendaciones

A continuación, realizaremos una serie de reflexiones que emergen en la investigación a partir de las dimensiones y las categorías. Se reformularán en favor de su aportación más relevante y transformadora; describiéndose en el presente texto como recomendaciones.

En el texto hablaremos tres dimensiones fundamentales y recomendaciones de cada una de ellas para promover acciones promotoras de resiliencia:

- El arte y la creatividad para la construcción de la resiliencia.
- El espacio relacional a través del arte como constructor de resiliencia.
- El taller de creación para la promoción de la resiliencia.

10.2 El arte y la creatividad para la construcción de la resiliencia

El arte ayuda a las personas a superar las dificultades y enfrentar la vida. Se ha podido encontrar en nuestro estudio que el arte y la creatividad han sido importantes para la promoción de la resiliencia de las personas.

Hemos recogido (a través de las entrevistas) las explicaciones donde las personas describen cómo el arte les ha ayudado a transitar y afrontar las adversidades. Se ha evidenciado que el arte y la creatividad son fundamentales para ahondar en la expresión, la comunicación, el desarrollo de la creatividad y entender el arte como una práctica cultural para el aumento del bienestar humano y emocional de las personas, como una alternativa de vida que ofrece la cultura.

Los relatos y las experiencias de los sujetos han revelado que en la asociación Susoespai el arte y la creatividad están presentes para el desarrollo humano. El taller cultural les ha brindado apoyo social, les ha ayudado en su autoestima y en algunos casos a restablecer los lazos sociales.

Hemos evidenciado que el arte opera como una herramienta de expresión-comunicación, ayuda al bienestar y contribuye a los procesos de autoconocimiento. El arte brinda a las personas la capacidad para poder expresarse y así ser aceptadas e integradas a través de sus prácticas culturales.

A través del arte las personas sacan afuera el mundo interior que les habita. Toman consciencia de su estado emocional y aprenden a buscar alternativas a partir de sus procesos artísticos.

Así también, las personas aprenden a dejar fluir su mundo interno mediante una realidad que tiene muchas maneras de ser abordada (pintada y representada).

Las personas toman consciencia que la realidad puede cambiarse, que conlleva diferentes maneras de ser mirada y que la simbolización permite ensayar diferentes formas de respuestas ante la existencia.

Hemos podido reconocer el planteamiento de Cyrulnik (2009) que dice que la licencia poética que brinda el arte ayuda a las personas a revisar sus pensamientos con un enfoque nuevo, en ocasiones sirve para poner en cuestión posicionamientos, revisar viejas ideas o cambiar estados emocionales.

Las personas han manifestado contar con la ayuda del arte para salir adelante, se han sujetado al arte para empoderarse ante su realidad y devenir agentes de su propio destino.

La creatividad en el contexto de nuestra investigación no es únicamente una habilidad para desarrollar un objeto estético o construir un proceso artístico. Es también una manera de enfrentar o resolver un problema humano. Hemos podido reconocer que la creatividad supone contar con personalidades con iniciativas y recursos, que tienen confianza en sí mismas, que son tolerantes y capaces de afrontar problemas personales (Guilford et al., 1994). Así también, hemos podido constatar que la creatividad funciona como un lugar estratégico en donde aferrarse, tan importante como otras funciones humanas vitales que le ayudan al hombre a buscar alternativas y a desarrollar resiliencia ante la adversidad (Vaniestendael, 1997).

Las personas incorporan aprendizajes complejos: abordan sus emociones y las representan artísticamente con libertad desde su expresión personal. Aprenden de lo que construyen e incorporan cuestiones técnicas del lenguaje artístico que les hace expandir su experiencia de expresión y de aprendizaje en la cultura. En el proceso son acompañadas por los educadores/mediadores artísticos y alentadas por sus pares mediante la aceptación de lo que producen. Nuestra investigación evidenció que el sentirse acompañadas y reconocidas las ayuda a generar procesos resilientes. Por tanto, es fundamental la metodología que desarrollan las mediadoras artísticas y es necesario que

los espacios de taller sean espacios seguros, donde las personas se sientan acompañadas sin ser juzgadas.

El arte y la creatividad les ayuda a ensayar respuestas ante la vida que fluyen de manera espontánea con el arte. Lo que está presente en el momento vital de la persona (sus preocupaciones, sus experiencias latentes) aparece en la expresión artística libre o en el proyecto artístico que realizan los sujetos y les permite visualizar los problemas latentes, pensar sobre ellos para abordarlos culturalmente.

El proceso artístico promueve estados de consciencia donde se hace visible la realidad en la que viven o en la que están inmersas las personas. El proceso de simbolización que surge en el proceso creativo está relacionado con la promoción de la capacidad creadora, pero también con la noción de la construcción simbólica de esa realidad que habitan. La promoción de la resiliencia a través del arte se da como una búsqueda constante de alternativas creativas, como respuestas (simbólicas) ante las situaciones adversas de la vida.

Hemos podido identificar que las personas aprenden a transferir su mundo de manera poética en la obra que realizan. La transformación creativa es un primer paso de la transformación simbólica de su realidad; porque las personas llegan a transferir en sus vidas los aprendizajes que han adquirido en los procesos de creación y desarrollo personal.

Cuando se revelan como creadores de su realidad, comienzan a generar procesos de cambio que están conectados con el arte, con el desarrollo humano y con el aumento de bienestar emocional. A través del arte las personas se descubren como seres condicionados, pero no como seres determinados (Freire, 2007).

El desarrollo de la capacidad resiliente de las personas mediante el arte exige una determinada postura sobre el arte, la creatividad y la educación. Hemos identificado que el arte y el acompañamiento metodológico que brinda Susoespai es de calidad, incorpora planteamientos educativos con el arte desde su enfoque contextual (Gardner, 1999; Eisner, 2004), lo que hace que el proceso educativo también cobre importancia y que el acompañamiento esté centrado en la experiencia humana (Eisner, 2005; Aguirre, 2015; Moreno, 2016). El aprendizaje se realiza en consonancia con la persona y no exclusivamente con el aprendizaje de técnicas artísticas (Iwai, 2002; Jiménez et al., 2009; Goodman, 2010).

El acompañamiento educativo especializado del proceso artístico a través de la mediación artística (Moreno, 2010, 2016, 2018) hace que las personas puedan recibir soportes técnicos durante el desarrollo y que se sientan acompañadas para revisar su interior. El acompañamiento centrado en la persona hace que la situación interna de la persona y su realidad (Freire, 2006, 2007) pueda ser abordada juntamente con el proyecto artístico. En consecuencia, el contexto vital puede ser representado a través de un objeto artístico que evidencia su existencia. Las personas se sienten libres, aprenden y consiguen unos resultados artísticos y llegan a experimentar satisfacción de los proyectos creativos que abordan.

Nuestra investigación constató que un primer paso para la promoción de la resiliencia de las personas consiste en comenzar y acabar la tarea artística cometida sintiéndose libres en su determinación y percibiendo un estado emocional positivo durante el proceso. La sensación de haber acabado la tarea emprendida sintiendo satisfacción, estimula a las personas a mantener un compromiso con las tareas que emprenden (Moreno et al., 2012), a desarrollar cierta responsabilidad en las respuestas que ofrecen y a continuar aprendiendo. La resiliencia con el enfoque de la salud analizado en la bibliografía consultada marca un cambio de perspectivas:

El enfoque de la resiliencia implica un cambio de paradigma que incluye el pasaje del modelo médico tradicional, centrado en la debilidad y la enfermedad, a otra perspectiva que incluye, además, la capacidad de afronte, la estimulación de potencialidades, la consideración de esperanza, como componentes indispensables en el desarrollo de las personas (Estamatti, 2002, pp. 228).

En el contexto de nuestra investigación se evidenció que los trastornos de salud mental que padecen las personas no son temas que se traten de manera explícita en el taller; la importancia del taller gira en torno al arte y al proceso de creación⁵². Se ha evidenciado que esta situación hace que las personas se desprendan de las cargas que las limitan a la hora de formar parte, participar y aportar en una comunidad y que paradójicamente su aportación y su compromiso creativo sea importante.

Al encontrar sus habilidades en el arte, se perciben con una actitud diferente ante lo cotidiano y perciben al arte como una alternativa. Se sienten libres de los estereotipos con los que habitualmente se encuentran las personas con un diagnóstico de salud mental. La

⁵² Si las personas manifiestan sus problemas de salud o sus preocupaciones son escuchadas con respeto desde la aceptación y sin intervenir, ni emitir consejos ni juicios.

acción creadora de las personas que aparece en el taller se escapa de la opresión de otros ámbitos de la acción humana y emerge libre y espontáneamente como una oportunidad y como una alternativa para la integración, para transformar la vida a través de la creación.

Las sesiones que están ligadas a las exposiciones, a los museos y al trabajo cocreativo con artistas enseñan a las personas a aprender del lenguaje del arte y a reflexionar sobre el mundo a través del proceso creativo percibido (Escarbajal et al., 2012). Reconocen la belleza, la miseria humana y las contradicciones de la vida a través de las obras y los procesos creativos y esta circunstancia les despierta empatía y proximidad emocional con el arte. Este proceso cultural deviene también en un proceso de desarrollo humano. El diálogo y el intercambio con artistas y expertos les hace sentirse integradas e incluidas. Sienten que viven una situación privilegiada, que le es ajena al resto de sus iguales; lo que deja al descubierto viejos temas de exclusión cultural y de equidad en el acceso a la cultura y en la participación cultural que se percibe en el medio social.

El arte y la cultura con el enfoque del desarrollo humano les ayuda a seguir una vida desde el bienestar y la integración social y les aporta una transformación resiliente en la manera de afrontar las circunstancias y las adversidades de la vida.

10.2.1 Recomendaciones

A continuación, ofreceremos las recomendaciones derivadas de esta dimensión fundamental.

10.2.1.1 Entender el arte como forma de expresión en simbiosis con el interior

Se ha podido comprobar que la expresión artística en simbiosis con el interior de las personas favorece la promoción de la resiliencia. La expresión artística ha de estar ligada al proceso de aprender; se recomienda evitar formas de expresión momentáneas⁵³ y que no estén ligadas al proceso de desarrollo interno de la persona; su realidad, su manera de ver y entender el mundo deben estar conectadas con la expresión individual y con el conocimiento que hay en la persona.

El educador/mediador debe conocer lenguaje artístico y alentar a las personas a conocer y explorar el lenguaje que usan; luego, las personas podrán incorporar los recursos artísticos o no,

⁵³ La mediación artística recomienda evitar expresiones momentáneas.

o reformularlos según su necesidad expresiva. Hemos evidenciado que las personas que cuentan con un buen acompañamiento del proceso y con suficientes recursos del lenguaje artístico, consiguen unos resultados más aventajados en sus proyectos creativos; esta circunstancia les estimula a crecer en sus procesos, a seguir aprendiendo y a través de ellos consiguen aceptación y reconocimiento.

Las personas son integradas y comprendidas mediante las obras que realizan. Eso no implica que todos los procesos creativos hayan de acabar en obras singulares; sino que, en el proceso de creación, las personas puedan contar con un gran número de recursos artísticos que le ayuden a expresar de una manera satisfactoria y fluida sus ideas. Esta circunstancia enriquece sus procesos y les hace sentirse satisfechas de lo que consiguen.

Finalmente, en la fase 1 y 2 de nuestra investigación se han recogido una serie de cuestiones que nos ayudan a formular las siguientes recomendaciones: los procesos socioeducativos que tengan el objetivo de promover la resiliencia de las personas con el arte o mediante el arte, deben conocer la herramienta con la que las personas expresan sus ideas (en este caso el lenguaje artístico); se debe evitar proyectos propositivos donde el arte se menciona, pero no se puede acompañar adecuadamente. A la inversa, los proyectos artísticos que busquen promover la resiliencia de las personas deben ofrecer acompañamiento educativo y social para que puedan llegar a ser transformadores y generadores de resiliencia. El marco ideal es contar con un equipo humano interdisciplinar de profesionales, en el que, desde diversas esferas del conocimiento, se pueda aportar en pro de la resiliencia de las personas o contar con la formación adecuada que requiere la intervención en un contexto complejo donde está presente a la vez el arte, la cultura, la acción socioeducativa y la mediación artística.

10.2.1.2 Fomentar procesos de arte y creatividad y comunicación simbólica

Se ha podido evidenciar que la comunicación simbólica favorece procesos de resiliencia. El arte como herramienta de comunicación funciona como un modo de significación, los símbolos funcionan dentro y fuera del arte y sirven para la comunicación del ser humano (Goodman, 2010). El arte y la creatividad configuran el medio ideal para la emergencia de la capacidad de simbolización, porque en el arte interviene de manera poética la naturaleza metafórica de la realidad.

Las personas representan su mundo interno mediante los objetos externos que se comparten en la cultura. La simbolización constituye una capacidad humana fundamental para el desarrollo de las habilidades sociales y culturales.

En el arte existe una realidad que necesita ser interpretada. Es la naturaleza tautológica propia de la expresión artística. No opera con la intención de descifrarse para revelar un sentido oculto, sino que tiene el sentido de abrir el camino hacia nuevas significaciones posibles de una misma realidad e ir incorporando nuevas miradas.

Nuestra investigación evidenció que las personas a través del arte realizan procesos de simbolización y que la cultura puede soportar los golpes de una realidad que no puede ser explicada o contada de manera explícita si no es mediada por la belleza. Las historias humanas más trágicas pueden ser evocadas en la cultura (Cyrulnik, 2009) y la cultura ayuda a la promoción de la resiliencia porque permite explicar historias y detectar la naturaleza humana que habita en ellas.

Se recomienda poner a disposición estrategias lúdicas que introduzcan la posibilidad de historias que puedan ser recreadas o transformadas, donde las personas puedan jugar e imaginar nuevos finales o a cambiar de perspectiva en la manera de ser explicadas.

Fomentar procesos de comunicación simbólica requiere también integrar a otros en el proceso de crear y de mirar, ya que toda comunicación necesita al menos de un destinatario de la comunicación para que desarrolle el diálogo y el sentido.

10.2.1.3 Estimular el aprendizaje y el desarrollo humano mediante el arte y la creatividad

Hemos evidenciado que la creatividad ligada al proceso de desarrollo humano y de aprendizaje promueve capacidades humanas para afrontar dificultades y dar sentido a la vida, que son factores vinculados al desarrollo de la resiliencia.

Uno de los objetivos del arte y la creatividad ha de ser la formación integral de las personas, porque esto les ayuda a generar procesos de cambio y de mejora de la vida.

El arte proporciona maneras de aprender y la creatividad proporciona soluciones que pueden aplicarse en el entorno cotidiano.

Centrar el aprendizaje en la formación integral de las personas requiere hechos contrastables en el medio social. El aprendizaje que se consiga mediante el arte ha de tener propósitos culturales y estéticos, pero también prácticos y sociales, transferibles a la vida y al contexto de las personas.

10.2.1.4 Promover experiencias artísticas y culturales en el contexto de salud mental mediante acciones creativas, lúdicas y transformadoras que puedan incorporarse como herramientas para el bienestar de las personas

Se ha evidenciado que el arte y la creatividad como una estrategia alternativa para la vida ayuda a generar procesos de resiliencia. Las prácticas artísticas y culturales en grupo acompañadas por acciones lúdicas generan bienestar, humor y ayudan a las personas a transitar por sus problemas con otro estado emocional.

Se recomienda que el arte sea acompañado por metodologías abiertas que permitan a las personas sentirse a gusto, sentirse cómodas, que promuevan la participación, el intercambio y el juego. La metodología de la mediación artística tiene en cuenta estos aspectos y se realiza entre la expresión, el aprendizaje y la comunicación transformadora del proceso personal.

Las personas han de poder darse cuenta de que pueden incorporar estrategias nuevas y jugar a ensayar nuevas respuestas, cambiar sus enfoques y estados emocionales y compartir con otras personas. Esto les brinda un aprendizaje que pueden aplicar en sus vidas.

10.3 El espacio relacional que promueve el arte como constructor de resiliencia

Se ha podido evidenciar que el espacio relacional a través del arte ha sido significativo para la promoción de la resiliencia de las personas.

Los participantes se han referido al desarrollo de lo intrapersonal, a las ventajas del acompañamiento de los educadores/mediadores artísticos y a la promoción de las relaciones interpersonales y de las relaciones humanas que les han ayudado a superar situaciones adversas. En nuestra investigación se ha puesto en evidencia que:

La resiliencia, y los factores que la construyen y alimentan, tienen que ver con el núcleo más íntimo de nuestra condición humana, la que nos hace reconocernos frágiles, pero precisamente por ello, profundamente humanos. Y no se entiende esa condición

humana sin vínculos, sin pertenencia, sin relación con los otros (López y Morata, 2015, p. 57).

Susoespai funciona como un taller libre donde las personas asisten voluntariamente y no son controladas ni deben pasar por supervisión de salud mental; funciona como un recurso cultural abierto que brinda oportunidades educativas y artísticas y actúa promocionando la sociabilidad de las personas. Se experimenta con el lenguaje artístico, se asiste a museos, se desarrolla proyectos artísticos personales y grupales y en ocasiones se crea con otros artistas. Estas acciones ayudan a las personas a sentirse protagonistas, creadoras y este motivo las une y las vincula como grupo humano. Se las alientan a que también sean protagonistas de su propia realidad (Freire, 1990; Barbosa 2002) y trabajen en un clima de bienestar; estas circunstancias hacen que las personas desarrollen factores protectores como la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales que les ayudan a superar sus dificultades personales y a promover resiliencia.

Susoespai genera procesos de participación que se orientan hacia la organización autónoma de las personas; desde los talleres se anima a que las personas inicien proyectos culturales y los compartan teniendo como medio la cultura.

Se ha evidenciado que ha sido significativo para las personas asistir frecuentemente a un lugar normalizado, libre de etiquetas sociales, donde se cuenta con un grupo de pares que potencia y estimula las habilidades y donde se cuenta con profesionales que tratan con empatía y cariño.

Las personas han manifestado que el Susoespai es uno de los pocos lugares donde se sienten normalizadas y no se sienten como pacientes ni como enfermos mentales y esto las humaniza y produce cambios en su percepción y en su bienestar.

El Susoespai funciona como un recurso cultural donde las personas pueden trabajar con su mundo interno con la condición del apoyo del medio. Con el arte como herramienta y con la aceptación del grupo, las personas se sienten a gusto e integradas y se disponen e inician un proceso de cambio.

La resiliencia en Susoespai se desarrolla a través del arte en el ámbito de lo personal promoviendo procesos internos de los sujetos, pero también en el ámbito de la construcción comunitaria y de la salud. Son pocos los proyectos sociales que reúnan estas características particulares y se mantengan a lo largo del tiempo.

El uso del enfoque educativo y cultural del arte es promovido a través de las instituciones mundiales (INSEA, 2020; UNESCO, 2020), como así también desde la promoción del bienestar de las personas (OMS, 2018, 2020) y de la resiliencia comunitaria (Grotberg, 1995; Munist et al., 1998; Melillo et al., 2002); sin embargo, son pocos los ejemplos de proyectos socioeducativos que trabajen de manera estable, con este espectro complejo de ideas, con la educación y la acción sociocultural de personas a través del arte. El Susoespai es un ejemplo de espacio para la promoción de la resiliencia que se define por unas características únicas en la configuración de los proyectos socioeducativos con el arte en el contexto de la salud mental.

Se ha evidenciado que las personas hablan del espacio del taller como un lugar donde pueden ensayar nuevas formas de subjetividad y lo consideran un lugar seguro en el que se sienten acompañadas para probar nuevas maneras de proceder. Las personas que participan del Susoespai tienen un diagnóstico en salud mental y esta situación les genera una mirada estereotipada y autolimitante, ya que, muy a menudo, asumen con facilidad la mirada estereotipada que la sociedad tiene hacia ellas. Pero a través de las sesiones del taller las personas se descubren haciendo cosas nuevas y desarrollando nuevas habilidades, lo que les ayuda a construir una mirada diferente de sí mismas y de su propia realidad que las ayuda a superar las dificultades y salir fortalecidas.

Resolver con éxito los proyectos artísticos o los estados emocionales internos a través del arte y poder compartir lo conseguido con otros, refuerza la autoestima y los lazos sociales con otras personas. Asimismo, se ha comprobado que en la comunicación creativa las personas se sienten libres, integradas y manifiestan percibir mayor bienestar.

La relación con el grupo hace posible que la persona intercambie su praxis y sus ideas con otras personas. También funciona como una fuente que estimula, contagia y alienta a iniciar proyectos y a atreverse a experimentar artísticamente. El aporte grupal ayuda a construir un lugar de pertenencia que les produce autoestima, les ayuda a reforzar vínculos sociales o en algunos casos, les otorga la posibilidad de reconstruirlos o incluso de crearlos.

Las personas se asombran de sus propios cambios y esta circunstancia las empodera para seguir participando y experimentando con el arte y la cultura. A través del espacio relacional las personas descubren que no tienen una identidad fija, que pueden contar con otras opciones ante su realidad y que pueden desarrollar su vida de forma resiliente.

La identidad fija de las personas que padecen trastornos de salud mental que late en lo social, es deconstruida por las personas en el proceso con el arte. No hay una única realidad por más que el medio se empeñe en ceñirla. Existen historias y relatos y existen maneras diferentes de sobrellevar el trastorno de salud mental. Esta situación emerge entre las historias que explican los protagonistas y se inscriben en sus diferentes expresiones artísticas. El arte resulta un compañero de viaje que despierta a las personas y las invita a construir su propia resiliencia. Durante las entrevistas hemos podido comprender que las personas cambian su relación con el mundo mediante el arte.

El acompañante educativo/mediador artístico interviene con las estrategias de la mediación artística ofreciendo a las personas seguridad, alentando en los proyectos personales, escuchando de manera activa, no emitiendo juicios, pero transmitiendo afecto y aceptación incondicional. El mediador artístico con su actuar transmite valores humanos y ayuda a que las personas los adquieran por el hábito de repetirlos. Así también se consigue responsabilidad, determinación y consciencia de su destino. Nuestra investigación evidenció que la percepción que se tiene de los educadores de Susoespai es muy positiva; algunas personas han manifestado asistir, aunque no se encontraran bien de salud, por la confianza, la aceptación y el cariño que reciben de las personas y de los mediadores artísticos. Se ha evidenciado que el espacio relacional y el grupo social es un lugar constructor del bienestar y de la resiliencia.

10.3.1 Recomendaciones

A continuación, ofreceremos las recomendaciones derivadas de esta dimensión fundamental.

10.3.1.1 Crear un espacio para el desarrollo personal, de autoconocimiento y de autosuperación, a través de prácticas artísticas que ayuden a la introspección

Se ha podido reflejar que el trabajo intrapersonal ayuda a la construcción de la resiliencia. La relación que la persona tiene consigo misma se da a través de la introspección mediante el arte. Las personas inician proyectos, desarrollan sus ideas, toman decisiones, experimentan y luego comparten sus procesos con otras personas.

El trabajo intrapersonal que se realiza mediante el arte se hace con los propósitos de estimular el autoconocimiento y generar hábitos de autosuperación a través de las prácticas artísticas. Tal como lo recomienda la mediación artística, se debe realizar teniendo como objeto de trabajo el proceso educativo a través del arte o de lo creativo y no teniendo como objetivo tratar la vida intrapsíquica con un enfoque terapéutico.

Para el desarrollo de la introspección a través del proceso artístico, la persona debe sentir libertad para la toma de las decisiones, pero se debe sentir acompañada pedagógicamente en el proceso. Así como lo promueve la mediación artística, se debe acompañar sin agobiar; proveyendo de recursos educativos, culturales y artísticos para que las personas puedan desarrollar sus proyectos y se sientan satisfechas de sus prácticas y de sus resultados. En la fase 1 y 2 de nuestra investigación se habló de la figura del acompañante educativo o mediador artístico y esto nos permite recomendar que la figura del acompañante educativo debe ser clara y segura y se debe evitar la ausencia o el desdibujamiento de su presencia en el proceso artístico de las personas. Nuestra investigación evidenció, con resultados relevantes, que el papel del educador o mediador artístico es importante para que las personas se sientan acompañadas y seguras. Asimismo, ese acompañamiento es esencial para que puedan realizar consultas, confirmar y/o mejorar procesos, aprender a pedir ayuda si lo necesitan y aprender a superar momentos de dificultad o indecisión mediante el diálogo con una persona de referencia. La figura del acompañante debe evitar posturas paternalistas y si bien debe ser sensible al estado emocional y a la realidad de las personas debe estimular conductas positivas y evitar consentir malos hábitos o conductas improcedentes.

10.3.1.2 Acompañar desde la mediación artística poniendo a disposición herramientas educativas, culturales y sociales para acompañar el proceso de creación

Hemos podido comprender que el acompañamiento de los educadores/mediadores artísticos ayuda para la conformación de la resiliencia de las personas. Para promover el desarrollo a través del acompañamiento profesional, se recomienda incluir las prácticas y los preceptos metodológicos de la mediación artística (Moreno, 2016); ya que la mediación artística trabaja el acompañamiento centrado en la persona. En nuestra investigación hemos recogido evidencias que constatan que un buen acompañamiento

pedagógico del proceso creativo ayuda a que la persona pueda desarrollar herramientas que promueven procesos de resiliencia.

10.3.1.3 Promover un trato basado en el diálogo y en la aceptación del otro; fomentando un espacio de interacción social (libre de etiquetas) basado en la tolerancia y el respeto por la diferencia

Hemos podido comprender que el fomento de las relaciones de intercambio entre las personas a través de la palabra, mediada por el arte, ayuda a superar momentos de adversidad, tanto como lo hace el hecho de crear algo.

El espacio de intercambio y de creación se debe realizar libre de las etiquetas sociales como un espacio emancipador. La palabra es importante para que las personas generen procesos que les ayuden a verse como seres únicos y a aceptar su realidad y a comprender y aceptar la realidad de otros. La aceptación y el respeto de las diferencias se realizan a través de incorporar el proceso, la palabra y la experiencia de vida a través del arte.

La mediación artística hace uso de la palabra como un recurso importante en el proceso creador. Se recomienda alternar diferentes momentos o circunstancias donde se incida en el uso de la palabra, siempre teniendo en cuenta los procesos y las características circunstanciales y el carácter de la persona. Se puede dar paso a la palabra durante el proceso, con el acompañamiento del mediador que sirve para reforzar las ideas que se hayan explicado o responder ante las consultas; así también es potencialmente transformadora la palabra al final del proceso teniendo al grupo como receptor y la palabra cultural, la que se da en diálogo con la comunidad a través de la obra.

También se puede añadir la palabra escrita durante el proceso. En la fase 3 de nuestra investigación, algunas personas nos han comentado que toman notas de sus ideas y que se documentan y buscan fuentes de inspiración o hacen un relato que va en paralelo al proceso de creación y que esto les ayuda a organizarse y a tomar decisiones; creemos que puede ser un recurso que puede servir para el arte y también para la vida.

10.3.1.4 Generar sentido de pertenencia grupal e intercambio entre iguales a través de la creación y la cocreación para promover la integración y la dignificación

Hemos podido comprender que la promoción de las relaciones interpersonales fomenta la integración de las personas, mejora la relación de las personas entre sí y ayuda a generar mecanismos promotores de la resiliencia grupal.

El Susoespai es una asociación que atiende a personas que están diagnosticadas de alguna problemática relacionada con la salud mental, pero que desea abrirse a la comunidad para que las personas que asisten a los talleres se sientan integradas y atendidas, a la vez que sientan que pueden convivir en inclusión con otras personas que no padecen dichos trastornos. Es un buen ejemplo para la aplicación en los proyectos sociales.

La liberación de las etiquetas y la estigmatización social que padecen muchos grupos humanos es un trabajo social pendiente. La conformación de grupos humanos que comparten identidades a través del arte puede ayudar a la integración, a la liberación y a la superación de los estigmas sociales. El arte y la cultura son lugares para la diversidad cultural y para el trabajo comunitario inclusivo. Se recomienda generar espacios culturales que promuevan empoderamiento, integración y pertenencia grupal a partir de entender las identidades creadas a partir de sus potencialidades y no por sus limitaciones; y generar espacios que pongan en evidencia las identidades múltiples y complejas que nos definen como sujetos sociales.

10.4 El taller de creación para la promoción de la resiliencia

Se ha podido evidenciar que el taller de creación ha sido significativo para la promoción de la resiliencia de las personas; a través de lo producido las personas sienten que realizan prácticas que les ayudan a afrontar adecuadamente las adversidades de la vida.

Los protagonistas al hablar del taller de creación han evidenciado conseguir la resiliencia a través de la inclusión, la participación, la práctica de la libertad y el empoderamiento personal y cultural.

Se ha comprobado que los participantes se han referido a los beneficios de lo creado, ligados a la sensación de empoderamiento, tras experimentar la participación promovida a través de prácticas de libertad y de inclusión.

Se ha evidenciado que en el taller se promueve resiliencia a través de promocionar factores protectores personales (inclusión, participación, libertad y empoderamiento) que son también factores vinculados a lo social y comunitario, que se comparten a través de la práctica cultural.

La mirada del arte y el acompañamiento metodológico del arte en el proyecto Susoespai fomenta una cultura entendida desde el estado del desarrollo de la mente, pero también desde los procesos e intereses y desde sus prácticas o medios para llegar a estos procesos de desarrollo (Williams, 1994). El taller de creación del Susoespai opera como práctica cultural no únicamente centrada en el arte, sino como una praxis donde a través de la experiencia del arte se ahonda en la experiencia humana y se centra la vida. Esta práctica es una forma de ilustrar la idea de cultura con enfoque antropológico y social (Geertz, 1994; Gardner, 1999; Moreno, 2016).

Los datos recogidos ponen en evidencia que en el taller de creación se desarrolla un arte basado en el desarrollo de las personas a través de la integración, la inclusión y la equidad; porque se trabaja por el empoderamiento de las personas a partir de lo que cada persona es capaz de asumir en el arte. Los sujetos a través del arte se comprometen consigo mismos, se atreven a imaginar y a proponer formas desde su propia realidad (Greene, 2005; Abad, 2009 y Aguirre, 2010).

El enfoque pedagógico va más allá de la fabricación y está basado en la ética humana de saber estar en el mundo desde el propio respeto y el respeto mutuo (Meirieu 2007, 2008).

El proceso socioeducativo desde la libertad, la inclusión y la participación no comprende un enfoque pedagógico nuevo. A principios del siglo pasado (e incluso antes a través de algunos autores puntuales) los movimientos pedagógicos renovadores (Dewey, 1949; Ferrer i Guàrdia, 1976; Decroly et al., 1983; Malaguzzi, 1996; Fröbel, 1989; Montessori, 2003) se referían a la educación no como acumulación ilustrada de conocimientos, sino como un ejercicio que se conforma en la promoción de la libertad de la persona para su proceso de consciencia y educación integral en el medio social. Este es un aspecto hallado en la investigación. Uno de los conceptos esenciales de la educación

que encontramos en el proyecto Susoespai reside en el hecho de reconocer y estimular la libertad, respetar la personalidad y las circunstancias humanas contextuales de las personas.

Tras los relatos, hemos podido comprobar las ideas de Montessori (2003) en la que afirma que la educación basada en la integración y la libertad de las personas estimula el desarrollo, la promoción de la libertad, la independencia y la dignidad de las personas.

La mirada del arte que está vinculada con el medio pedagógico también está presente en los relatos que se han recogido en Susoespai. Los proyectos y las ideas ayudan a las personas a tomar consciencia de su realidad para transformarla, planteamientos que son afines a una transformación pedagógica basada en la consciencia crítica (Giroux, 2002; Freire, 2006; McLaren, 2013).

En el taller de creación las personas perciben que el trabajo por la inclusión y las acciones promotoras de integración y empoderamiento están presentes; las personas se dan cuenta que en el taller de creación el arte funciona como mediador entre sus realidades y el mundo (Moreno, 2016). Se ha podido reconocer en esta investigación que el taller de creación promueve habilidades sociales fundamentales y otorga apoyo social, aspectos indispensables para la resiliencia de las personas.

10.4.1 Recomendaciones

A continuación, ofreceremos las recomendaciones derivadas de esta dimensión fundamental.

10.4.1.1 Proveer reglas para habitar un espacio común de inclusión, cohesión y de bienestar humano

Hemos podido vislumbrar que las personas desarrollan resiliencia gracias a que se sienten integradas e incluidas. Las personas han manifestado sentirse atendidas desde su diversidad, desde su realidad, e integradas y tratadas con cariño. La garantía del trato afable hacia las personas, el trato entre las personas y el respeto al lugar de trabajo debe ser claro y debe pactarse para una convivencia en la que todos puedan sentirse cómodos y puedan aportar y crecer.

Tratar con cariño a las personas las hace sentirse incluidas en el proyecto. Este aspecto puede ser revelador para construir espacios promotores de la inclusión. Las políticas inclusivas que incorporemos se deben acompañar con acciones reales en el taller.

Las personas han de sentirse queridas y no han de sentirse juzgadas; han de ser tratadas con el mismo respeto y cariño; ellas responderán de la misma manera.

Además, uno de los aspectos favorecedores de la inclusión es borrar las etiquetas sociales, no tratar a las personas desde sus limitaciones.

10.4.1.2 Integrar a las personas por sus capacidades y estimular sus habilidades

Hemos podido ver que el desarrollo y la promoción de las habilidades de las personas les ayuda para desarrollar autoestima y de producir resiliencia. Se recomienda aplicar, tal como lo hace la mediación artística, el trabajo con las partes sanas de las personas. Por ello, se debe partir el trabajo desde la habilidad/competencia que posee la persona y comenzar el trabajo desde este punto. El apoyo del educador/mediador artístico debe percibirse como estímulo a los avances del trabajo y nunca para corregir el proceso o el trabajo. Es importante evitar emitir juicios o comparaciones que perturben el proceso o que generen competencias que autolimiten la expresión de la persona.

Por los resultados recogidos donde los protagonistas hablaban de vencer las inseguridades a través del trato alegre, el sentido del humor y la ironía, recomendamos además estimular estas conductas que lleven a estimular habilidades que serán muy útiles a la hora de abordar las obras y los procesos de aprendizaje en el taller y que pueden ser habilidades para la vida.

10.4.1.3 Evitar situaciones en donde las personas se puedan sentir limitadas

Hemos podido ver que si la persona pone a disposición sus propios recursos se siente más segura para producir y con esto evita pasar por un sentimiento de imposibilidad o de frustración. En la investigación hubo evidencia de la sorpresa de los avances en el proceso de las personas. Las personas han manifestado sentirse integradas, seguras y a gusto en sus procesos que se basan en su propia decisión y autodeterminación, esto las hace sentirse empoderadas y resilientes.

Se recomienda evitar situaciones donde las personas se vean limitadas o se sientan limitadas (esta limitación algunas veces puede ser real y otras ser una percepción). Se debería educar en la confianza de utilizar los recursos que la persona desee incorporar en sus proyectos artísticos; de esta manera la persona utilizará sus habilidades y las competencias a favor de sus procesos.

En el caso de la palabra, la puesta en común grupal o la consulta del proceso creativo es conveniente utilizarlo en el momento oportuno. Se trata de invitar, pero nunca exigir la participación de ninguna persona, alentando cuando lo hace o remarcando avances cuando lo intenta. El sentirse segura en sus recursos y en el trabajo hará que la persona no se sienta limitada.

10.4.1.4 Fomentar la expresión y libertad individual poniendo el foco en el proceso creativo como una herramienta de autoaprendizaje

Las personas han manifestado sentirse libres y seguras a través del fomento de su propia libertad y esto les ha ayudado en la resiliencia. La investigación del proceso creativo como estímulo a la libertad está en la base del aprendizaje (Montessori, 2003; Eisner, 2004; Ortega et al., 2013). Se recomienda iniciar proyectos creativos en el taller donde el proceso esté marcado por los intereses y la realidad que desea investigar la persona libremente.

Estimular procesos que indaguen su interior o su mirada hacia los problemas puede ayudar a sacar a flote la realidad que las habita. El proceso creador basado en la libertad creativa de las personas contiene las herramientas fundamentales de la transformación desde la naturaleza del ser (Greene, 2005; Freire, 2007; Moreno, 2016).

10.4.1.5 Ofrecer espacios flexibles capaces de ser cambiados y mejorados a través de las aportaciones de todos

Hemos podido encontrar en el proceso que las personas que pueden sentir que aportan a su realidad se sienten resilientes. Las aportaciones de la persona al grupo a través de lo que manifiesta puede ayudar a empoderar a las personas a través de la palabra y ayudar también a la participación del grupo. Generar espacios flexibles, factibles de ser cambiados y mejorados con las aportaciones de todos puede estimular a la participación

y a sentirse responsable de lo que es de todos. Las personas nos han explicado que sienten el taller como un espacio común al que todos cuidan. La recomendación de empoderar al grupo en la toma de decisiones para el bien común puede ayudar a generar consciencia y responsabilidad, que es un valor fundamental para la conformación de comunidad en la educación integral.

10.4.1.6 Promover una participación diversa, través del arte y la cultura, aceptando la no participación en determinados momentos

Hemos podido recoger en la investigación que las personas participan desde sus intereses y sus posibilidades y esto les genera resiliencia. Se respeta el proceso de cada persona (no se obliga ni a asistir ni a permanecer en las sesiones) y esto promueve una capacidad para autodeterminarse, porque son las personas las que deciden si asisten o no, si se quedan hasta el final, qué hacer y cómo hacerlo. Tenemos evidencias de que las personas viven esta forma de libertad con intensidad y las ayuda a entender la participación como un compromiso personal.

En los procesos creativos que hemos investigado se respeta la disciplina artística que eligen las personas, las técnicas y el lenguaje expresivo cada uno encuentra conveniente, las personas se sienten premiadas de participar desde su diversidad y sus intereses.

Se recomienda respetar el no trabajo o incorporarlo como una manifestación de su proceso que aporta señales para el acompañamiento profesional posterior, tal como lo hace la mediación artística.

10.4.1.7 Promover el empoderamiento, la superación personal y grupal a través del arte o de las obras de arte y de las prácticas culturales.

En los resultados hemos encontrado que el empoderamiento está fuertemente asociado a la sensación de afrontar de manera resiliente la vida. Entre los datos emergidos tenemos una gran variedad de resultados que hablan de la superación personal y grupal que se ha conseguido a través de la producción artística y esto ha sido fundamental para la resiliencia.

La cultura como forma de participación puede generar resiliencia en las personas y las comunidades; se recomienda el entendimiento de la cultura desde la mirada antropológica y social (Williams, 1997; Geertz, 1994) y ponerla a disposición para el uso de las comunidades teniendo en cuenta la integración, la inclusión y la equidad en el desarrollo de sus prácticas en el medio social. También se recomienda incorporar el empoderamiento en el taller de creación y en las prácticas comunitarias a través de incorporar los aportes epistemológicos y las prácticas metodológicas que realiza la mediación artística en el contexto socioeducativo y cultural.

10.5 Hallazgos presentados gráficamente en forma de recomendaciones



*Gráfico 5 - Conclusiones como recomendaciones.
Fuente: Elaboración propia.*

En el gráfico 5 se resumen las dimensiones emergidas en el estudio, a través de las cuales las personas protagonistas nos han expresado sus experiencias significativas de resiliencia conseguidas a través del arte. Recomendamos consultar el análisis de datos y resultados, y la discusión de los datos porque en dichos apartados se explican en profundidad los contenidos y las características de cada uno ellos. Dentro de cada una de estas dimensiones han aparecido categorías que profundizan en conceptos más sutiles que describen la relación significativa entre arte y resiliencia.

Podríamos resumir que la dimensión del arte y la creatividad resume las características y la orientación del arte y la creatividad que las personas han descrito para la promoción

de la resiliencia. Desde sus percepciones han hablado de: expresión, comunicación, creatividad y alternativa. El espacio relacional se refiere a las relaciones humanas que se generan a través del arte y que le han ayudado a las personas para la conformación de la resiliencia (relación intrapersonal, relación con los educadores/mediadores y las relaciones interpersonales en el taller). Y en el taller de creación las acciones que se ponen en marcha a partir de la creación (inclusión, libertad, participación y empoderamiento) han generado desarrollo humano y han ayudado para la resiliencia de las personas.

Tabla 31 - Conclusiones: Los resultados en forma de recomendaciones o acciones promotoras.

Arte y resiliencia	
Dimensiones	Recomendaciones o acciones promotoras en el contexto de la salud mental
El arte y la creatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Entender el arte como forma de expresión en simbiosis con la interior de las personas. • Fomentar procesos donde el arte y la creatividad sean capaces de generar comunicación simbólica. • Estimular el aprendizaje y el desarrollo humano mediante el arte y la creatividad. • Promover experiencias artísticas y culturales en el contexto de salud mental mediante acciones creativas, lúdicas y transformadoras que puedan incorporarse como herramientas para el bienestar de las personas.
El espacio relacional	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un espacio para el desarrollo personal, de autoconocimiento y de autosuperación a través de practicas artísticas que ayuden a la introspección. • Acompañar desde la mediación artística poniendo a disposición herramientas educativas, culturales y sociales para acompañar el proceso de creación. • Promover un trato basado en el diálogo y en la aceptación del otro; fomentando un espacio de interacción social (libre de etiquetas) basado en la tolerancia y el respeto por la diferencia. • Generar sentido de pertenencia grupal e intercambio entre iguales a través de la creación y la cocreación, que promueva la integración y la dignificación.

<p>El taller de creación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proveer reglas para habitar un espacio común de inclusión, cohesión y de bienestar humano. • Integrar a las personas por sus capacidades y estimular sus habilidades; evitando situaciones en donde las personas se sientan limitadas. • Fomentar la expresión y libertad individual poniendo el foco en el proceso creativo como una herramienta de autoaprendizaje. • Ofrecer espacios flexibles capaces de ser cambiados y mejorados a través de las aportaciones de todos. • Promover una participación diversa, través del arte y la cultura, aceptando la no participación en determinados momentos. • Promover el empoderamiento, la superación personal y grupal a través del arte o de las obras de arte y de las prácticas culturales.
-------------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia.

Como lo hemos indicado concluimos presentando, a través de la tabla 31, los resultados obtenidos en forma de recomendaciones o acciones promotoras que se podrían tener en cuenta para trabajar el arte en el contexto de la salud mental. Se recomienda seguir el apartado anterior donde se explican en qué consisten cada una de estas recomendaciones.

10.6 Principales aportaciones, limitaciones y propuestas de futuro

La participación en este estudio ha sido relevante para las personas que participan en la asociación Susoespai, porque han podido dejar constancia de sus experiencias a la comunidad científica y profesional y esta circunstancia les ha dejado una percepción muy positiva de lo que ellos realizan y consiguen a través del arte.

Los resultados más relevantes de nuestra investigación aportan para:

- Los estudios de la resiliencia a través del arte.
- Los estudios de la salud mental, a través del arte y la resiliencia de las personas.
- El campo de la mediación artística a través del estudio del arte y la resiliencia.
- La intervención socioeducativa del arte en el entorno cultural.
- El estudio del arte desde su enfoque contextual para el desarrollo humano.

Para acabar, marcamos las limitaciones de nuestra investigación. En algunos casos tiene la intención de señalar aspectos que otros investigadores pueden tener en cuenta a la hora de investigar el mismo tema o contexto temático.

- En primer lugar, se podría recoger la percepción de resiliencia de las personas a través de personas del entorno, familia o miembros de la comunidad cultural. Si bien pudimos triangular la información de los protagonistas con las informaciones proporcionada por los educadores, consideramos que las personas significativas próximas del entorno de la persona también podrían haber aportado informaciones para triangular la percepción de la persona protagonista en su conformación de resiliencia a través del arte.
- En relación con los auto-relatos creemos que la incorporación de la metodología IBA (Investigación Basada en las Artes) nos hubiera ampliado el análisis de los relatos en ocasiones demasiado escuetos de los protagonistas y nos hubiera permitido la triangulación, poniendo la centralidad narrativa en la experiencia del investigador como mediador para hacer hablar a la realidad desde la experiencia de la persona.
- En esta investigación participaron protagonistas que han transitado por la resiliencia a través del arte; también hubiera sido enriquecedor para el caso poder recabar la voz de otras personas o de personas recién llegadas al proyecto (Asociación Susoespai) para recoger sus percepciones del encuentro con el arte.
- El contexto COVID no ha permitido exhibir los resultados finales de esta tesis en los contextos de estudio, como se pretendía una vez acabado completamente.

En las limitaciones del tema que hemos estudiado podemos decir que después de haber realizado la investigación nos queda constancia de las limitaciones y la precariedad por la que pasan los proyectos con las características del que hemos estudiado. A partir de la fase 1 de los expertos tuvimos constancia y se nos ha transmitido las limitaciones y la falta de fomento desde las políticas públicas para poner en marcha proyectos que se encuentran en el cruce entre el ámbito de la cultura y de la salud.

Y hemos evidenciado a través del estudio la necesidad de poner en marcha más investigaciones en este ámbito que muestren nuevas estrategias acompañadas de nuevos paradigmas. Revisar el cruce de las políticas culturales, educativas y del ámbito de la

salud en este contexto de estudio. Encontramos que este punto puede ser especialmente interesante de indagar en futuras investigaciones.

Señalamos algunas propuestas que en el contexto de este estudio sobre “Arte y resiliencia” podrían ser de interés:

- Estudiar el arte y la resiliencia en el contexto de la salud mental a través de las políticas culturales. Hemos detectado la necesidad de reflexionar sobre este tema de estudio a partir de las políticas culturales existentes.
- Arte y resiliencia a través de la educación especial para aprender estrategias resilientes ante la vida, para la mejora de las habilidades sociales, del aprendizaje y del bienestar emocional de las personas con diagnóstico de trastornos de salud mental, que están siendo formadas por las instituciones educativas.
- Estudiar el enfoque transformador de la resiliencia a través del arte en la educación formal (Escuela primaria y ESO). Sería necesario reflexionar sobre el arte y la resiliencia en el contexto de la educación formal, ayudando así a la reflexión sobre la construcción de la resiliencia a través del arte en el aula.
- Arte y resiliencia a través de la mediación artística para la construcción de ciudadanía, la integración y la inclusión social.

Reflexiones finales

El proceso de investigación me ha brindado la posibilidad de aprender. A lo largo del proceso de tesis he transitado por diversos aprendizajes que han calado en lo profundo de mis ideas y me ha brindado valiosas herramientas de conocimiento. A través de la investigación he podido valorar el conocimiento del arte y la resiliencia como un reto para la transformación humana y una aportación para la mediación artística.

Finalmente, no menos importante, esta tesis acaba su proceso de escritura en el contexto de una pandemia mundial. En los primeros momentos de la investigación, este contexto mundial era impensable. Ahora más que nunca el papel del arte, la resiliencia y la mediación artística es fundamental como herramienta para la transformación de las personas y de las sociedades mundiales. Urge, incluso con más determinación, poner en marcha los conocimientos como mecanismos de la resiliencia en las comunidades a través de las artes y la mediación artística.

Bibliografía

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo. En Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-23). OEI.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Acaso, M. y Megías C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Adams, D. & Goldbard, A. (2002). *Community, culture and globalization*. Rockefeller Foundation.
- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Revista Docencia. Hacia un movimiento pedagógico nacional*, Año XX, Nº 57, 5-14.
- Ander Egg, E. (1997). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Lumen Humanitas.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós Estética.
- Arnheim, R. (2014). *Consideraciones sobre la educación artística* (7º edición). Paidós.
- ASEDES (2007). *Documents professionalitzadors: Definició d'Educació Social. Codi Deontològic de l'educador Social i l'educadora social. Catàleg de funcions i competències de l'educadora i l'educador social*.
https://www.ceesc.cat/images/simplefilemanager/556d9518310849.79010543/Doc_prof_cat.pdf
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview: Qualitative Research Methods, Series, vol. 44*. Sage.
- Ausubel, D. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. psycnet.apa.org
- Bang, C. (2011). Prácticas participativas que utilizan el arte, creatividad y juego en el espacio público: Un estudio exploratorio desde la perspectiva de la atención primaria de

- salud integral con enfoque en salud mental. *Anuario de investigaciones*, Vol. XVIII, 331-338.
- Barbieri, N. (2015). Drets culturals: què són, com s'han desenvolupat a Catalunya i quin tipus de polítiques demanen?. *Estat de la cultura i de les arts: Repensant les polítiques culturals. Reptes i reflexions*. <https://cercles.diba.cat/documentsdigitals/pdf/E150247.pdf>
- Barbieri, N. i Salazar Y. (2019). *L'equitat en les polítiques culturals: Estudi de casos amb metodologia de recerca participativa*. Diputació de Barcelona. CERC. <https://cercles.diba.cat/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=46229>
- Barbosa, A. M. (2002). Arte, educación y reconstrucción social. *Cuadernos de Pedagogía* 311, 56-58.
- Barbosa, A. M. (2002). La educación artística: La reconstrucción social a través del arte. *Perspectivas: La educación artística un desafío o la uniformización*, 124, vol. XXXII, 4, 99-105.
- Barragán, J.M. y Moreno, A. (2004). Experiència artística i producció cultural, àmbits per a la intervenció socioeducativa. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa* [en línia]. Núm. 28, p. 19-39. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165468>
- Barudy, J y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Gedisa.
- Belver, M. H. (2011). El arte y la educación artística en contextos de salud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23, 11-17.
- Berger, J. (2002). *Modos de ver*. GG - Gustavo Gili.
- Berger, P.L. y T. Luckman (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Biniés, P. (1993). Conversación con Loris Malaguzzi. *Infancia. Educar de 0 a 6. Revista de la Associació de mestres Rosa Sensat* 18, 8-10.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4 (3), 1-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Hora.

- Bosch, E. (2002). El presente está solo [introducción]. En J. Berger *Modos de ver* (pp. 7-10). GG - Gustavo Gili.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Críticas sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2002). *Las estructuras sociales de la economía*. Manantial.
- Bourriaud, N. (2013). *Estética Relacional* (3a edición). Adriana Hidalgo.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Buitrago, X. y Restrepo, L. (2006). *Arte y resiliencia, una propuesta política para la convivencia*. Tesis al grado de especialista no publicada, Universidad de La Salle Bogotá.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: Teorías sobre la sujeción*. Cátedra.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici C., Rinaldi, C. Vecchi, V. y Moss, P. (2017). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia: Una selección de textos y discursos de 1945 a 1993*. Morata.
- Capellá Batista-Alentorn, A. (2001). La reforma en Salud Mental en Cataluña: el modelo catalán. *Revista de la Asociación Española de neuropsiquiatría*, (79), 101-128.
- Carbó Ribugent, G. (2013). *Polítiques culturals i educatives a Catalunya: Dificultats de la interrelació*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Girona.
- Carbonell Sebarroja, J. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Editorial Cisspraxix.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Caride, J. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectiva científica e histórica*. Gedisa.
- Carrie, A., Ellis M. y Harris L. (2015). Art, care and collaboration: The evaluation of creative. *Making it together*. https://www.southlondongallery.org/wp-content/uploads/2018/01/Creative_Families_Report_b_0.pdf
- Casañ, R. M., Giner, P. J., & Herrero, C. I. P. (2019). Análisis de una experiencia de ocio inclusivo para mayores afectados de demencia y Alzheimer en el Museu Comarcal de l'Horta Sud (Torrent, Valencia). *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34 (1), 149-162.

- Chaves Salas, Ana Lupita (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Clifford G. Ch. (2012). La ética y la política en la investigación cualitativa. En Denzin, N., Lincoln, Y. (Ed). *Métodos de recolección y análisis de datos*, Vol. I (pp. 283-331). Gedisa.
- CNCA (2016). *El aporte de las artes y la cultura, a una educación de calidad: Caja de herramientas de educación artística*. Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las artes. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno1_web.pdf
- Conca (2018). *Estat de la cultura i de les arts: Dimensió social de la cultura*. Consell Nacional de la Cultura i de les arts.
- Cyrulnik, B. (2009). Vencer el trauma por el arte [entrevista]. *Cuadernos de pedagogía*, 393, 42-47.
- Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros: Testimonios de la resiliencia: El retorno a la vida*. Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2016). ¿Por qué la resiliencia? En B. Cyrulnik y M. Anaut (Coords.), *¿Por qué la resiliencia?: Lo que nos permite reanudar la vida* (pp. 9-20). Gedisa.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. D. Denzin y Y. S. Lincoln (Coord.), *Manual de Investigación cualitativa* (pp. 270-325). Gedisa.
- Chung, J. C. C. 2004: *Activity participation and well-being of people with dementia in long-term-care settings*. *Occupational Therapy Journal of Research*, 24(1), 22-31.
- Decroly, O. y Monchamp, E. (1983). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Ediciones Morata.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.
- Delors, J. (1997). *Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors: La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa* [Vol. I]. Gedisa.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia* [1ª edición en español]. Fondo de Cultura Económica.

- D'Efak, G. (2018). *Arte y salud: retos y oportunidades*.
<https://blog.museunacional.cat/es/arte-y-salud-retos-y-oportunidades/>
- Díez del Corral, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- Diez del Corral, P. (2009). Educación artística: lugar de vecindad para el desarrollo humano. *Pulso: revista de educación*, (32), 123-146.
- Diputació de Barcelona (2010). *Art i pau a la ciutat : Idees per construir la pau. Iniciatives dels governs locals per construir la pau. N 9*.
http://escolapau.uab.cat/municipisipau/municipis/idees9_arts_pau.pdf
- Dobbs, S. M. (1992). *The DBAE Handbook: An overview of Discipline-Based Art Education*. The Getty Center for Education in The Arts.
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales de las artes visuales*. Paidós.
- Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Octaedro.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Eisner, E. (2005). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Escarbajal, A. y Martínez, S. (2012). El papel de la educación y los museos en la inclusión social. *Una contribución desde la animación sociocultural. Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 445-466.
- Eslava-Schmalbalch, J. y Alzate, P. (2011). Cómo elaborar la discusión de un artículo científico. *Revista Colombiana de Ortopedia y Traumatología*, 25(1), 14-17.
- Estamatti, M. (2002). Programas en salud mental comunitaria. En Melillo A. y Suárez E. (comp.), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* [1ª reimpression], (pp. 215-229). Paidós.
- Estudillo Ruiz, A. (2015). La práctica artística como contribución a la transformación de la condición humana. *En Art to improve: Fundación Valentín de Madariaga*, 31-38.
<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/50976/art-to%20-Improve.pdf?sequence=1>

- Ferrer i Guàrdia, F. (1976). *La escuela moderna*. Ediciones Júcar.
- Figuerola, A. S. (2016). Construyendo espacios para el Desarrollo de la creatividad y habilidades de alfabetización crítica: Una alternativa para la patologización y medicalización de los problemas en la infancia. *Revistas del Boletín clínico Hospital Infantil del Estado de Sonora*, 33 (2), 54-65.
- Finley S., (2015). Investigación con base en las artes: La realización de una pedagogía revolucionaria. En Denzin, N., Lincoln, Y. (Ed). *Métodos de recolección y análisis de datos*. (p.113-139). Gedisa.
- Flick (2002). *An Introduction to Qualitative Research* [2º edition]. Sage
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fontana A. y Frey, J. (2015). La entrevista: De una posición neutral al compromiso político. En Denzin, N., Lincoln, Y. (Ed). *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 141-202). Gedisa.
- Forés, A. (2012). La resiliència una aposta per canviar de models d'intervenció. *Butlletí infància*, 57, 1-5.
- Forés, A. (2014). La Resiliència, una aporta per canviar models d'intervenció. *Col·lecció Infància i Adolescència*, núm. 10, 205-211. http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/archives/gencat00/32.dir/gencat0032.pdf#page=207
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia: Crecer desde la adversidad*. Plataforma editorial.
- Forés, A. y Grané, J. (2019). *Los patitos feos y los cisnes negros: Resiliencia y neurociencia*. Plataforma actual.
- Foschi, R. (2014). María Montessori. Octaedro.
- Freedman, K. (2002). Cultura visual e identidad. *Cuadernos de Pedagogía* 312, 59-61.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación* [1º edición en castellano]. Paidós.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* [undécima edición]. Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad* [12º edición en España]. Siglo XXI.

- Freire, P. (2009). *Pedagogía del oprimido* [21ª impresión]. Siglo XXI.
- Fröbel, F. (1989). *L'educació de l'home i el jardí d'infants*. Eumo.
- Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34 (4), 416-430.
- Gamoneda, A. (2011). Thyssen: Relaciones entre museo y salud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23, 245-255.
- García Canclini N. (2010). *La sociedad sin relato: Antropología y estética de la inminencia*. Katz.
- García Sandoval, J. (2015). Museo, arte y salud-como punto de encuentro y cultura inclusiva. Relaciones, experiencias y buenas prácticas en museos españoles. *Her&Mus. Heritage & Museography*, (16), 33-46.
- García Sandoval, J., Espinosa Ruiz, A., Soldevila García, T., y Museo Marítimo de Barcelona, (2018). Sobre la planificación y gestión de la accesibilidad y el acceso a los contenidos: Nuevos debates y nuevos datos. *5è Congrés Internacional: Educació i accessibilitat a museus i patrimoni* (pp. 17-27). <https://www.mmb.cat/wp-content/uploads/2019/02/Actes-5%C3%A8-Congr%C3%A9s-Internacional-dEducaci%C3%B3-i-Accessibilitat-a-museus-i-patrimoni.-vol-2.pdf>
- Gardner, H. (1999). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.
- Giroux, H. (2002). Educando par el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 25-33. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1ebfd8a7-74f2-4eeb-9ec5-5e4810a5b8f3/re20020411012-pdf.pdf>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Goodman, N. (2010). *Los lenguajes del arte: Aproximación a la teoría de los símbolos*. Paidós.
- Gómez, Ch., Mercadé, M. (2018). *Art, creativitat i conflicte. Camins per educar. Teoria I pràctica*. Associació de mestres Rosa Sensat.

- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. Early Childhood Development: Practice and Reflections, number 8, *The International Resilience Project, Bernard van Leer Foundation*. <https://bibalex.org/baifa/Attachment/Documents/115519.pdf>
- Grotberg, E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En A. Melillo y E. Suárez (comp.), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* [1ª reimpresión] (pp. 10-30). Paidós.
- Grotberg, E. (2013). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Gedisa.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Research*, 105-107. Sage.
- Guilford, J., Lagemann, J., Eisner, E., Singer, J., Wallach, M., Kogan, N., ...Torrance, E. P. (1994). *Creatividad y educación* [3ª reimpresión]. Paidós.
- Harper, D. (2015). ¿Cuáles son las novedades visuales? En Denzin, N., Lincoln, Y. (Ed). *Métodos de recolección y análisis de datos*. (pp.235-261). Gedisa.
- Heise, D. (2014). Stealing and resilience in art education. *Art Educatio*, 67(3), 26-30.
- Hernández, F. (2002). Repensar la educación de las artes visuales. *Cuadernos de Pedagogía* 311, 52-55.
- Holden, J. (2008). *Democratic culture: opening up the arts to everyone*. Demos.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Hoyuelo A. (2005). Loris Malaguzzi, soñar la belleza de lo insólito. *Infancia. Educar de 0 a 6. Revista de la Associació de mestres Rosa Sensat*, 93, 5.
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Godot.
- Infante, F. (2002). La resiliencia como proceso: Una revisión de la literatura reciente. En Melillo A. y Suárez E. (comp.), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* [1ª reimpresión], (pp. 31-53). Paidós.
- Iwai, K. (2002). La educación artística: La contribución de la educación artística a la vida de los niños. *Perspectivas: La educación artística un desafío o la uniformización*, 124, vol. XXXII, 4, 21-38.

- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Jim%C3%A9nez%2CL.%2CAguirre%2CI.+y+Pimentel%2CL.+%282009%29.+Educaci%C3%B3n+art%C3%ADstica%2C+cultura+y+ciudadan%C3%ADa.+Madrid%3A+OEI>
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (2009.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. OEI.
- Jiménez, A.M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (54), 103-125.
- Juanola R. y Calbó, M. (2002). ¿Qué ocurre después del modelo de Eisner? *Cuadernos de Pedagogía* 312, 72-73.
- Juanola Terradellas, R. (2005). Prefacio: Educar la visión artística. En Elliot W. Eisner *Educar la visión artística* (pp. IX-XII). Paidós.
- Jung, C. (2002). *El hombre y sus símbolos*. Paidós.
- Kamberelis G. y Dimitriadis G. (2015). Grupos focales: Articulaciones estratégicas de la pedagogía, la política y la investigación. En Denzin, N., Lincoln, Y. (Ed). *Métodos de recolección y análisis de datos*. (pp. 494-532). Gedisa.
- Kandinsky, W. (1991). *De lo espiritual en el arte*. Labor.
- Kramer, R. (2017). *María Montessori a biography*. Diversion Books.
- Kuhn, T. S. (2001). *La estructura de las revoluciones científicas* [vigésima reimpresión]. Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, A., del Rincón, D., Arnal, J. (1997). *Bases meteorológicas de la investigación educativa*. Hurtado.
- Leale, H. y Peirano, R. (2006). Vulnerabilidad y arte: Circo y resiliencia. *XIII Jornadas de investigación y segundo encuentro de investigadores en psicología del Mercosur*. Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-039/177>
- Lefkowitz, B. (1986). *Tough Change: Growing Up on Your Own in America*. Free Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). The only generalization is: There is no generalization. En R. Gomm, M. Hammersley and P. Foster (ed.). *Case study method* (pp. 27-44). SAGE Publications.

- López, P. (2008). Construir la resiliencia en la práctica educativa: estrategias y actuaciones pensadas por y para educadores/as. *Revista Misión joven*, 377, 29-54.
- López, J-S, Blanco, F., Scandroglio, B., y Rasskin, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 131-142.
- López, P. y Rosa, G. (2014). El desarrollo de competencias para la promoción de la resiliencia: Buenas prácticas y procesos formativos en Educación Social. *EDETANIA*, 45, 145-163.
- López, F.J. y Morata, T. (2015). Ocio, comunidad y resiliencia. En Salvador, A. y Silva, C. (coord.). *Trauma, contexto y exclusión. Promocionando resiliencia* (pp. 49-59). GEU.
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1970). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. E. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543–562.
- MACBA (2010). *El giro educativo en el estado español* [mesa redonda moderada por Carles Guerra con la participación de Aguirre I., Hernández, F., Padró C. y otros]. <https://www.macba.cat/es/aprendre-investigar/arxiu/giro-educativo-estado-espanol-programa-activitat>
- McLaren, P. (2013). La educación como una cuestión de clase. Entrevista al especialista/autor Peter McLaren. *Praxis educativa*, vol. XVII (2), 79-90.
- MacMurray, J. (1961). *The form of the Personal: Persons ins Relation* [Vol. 2.]. Faber & Faber.
- Malaguzzi, L. (1996). *Malaguzzi i l'educació infantil a Reggio Emilia*. Associació de mestres Rosa Sensat.
- Malone, M. L., & Camp, C. J. (2007). Montessori-Based Dementia Programming: Providing tools for engagement. *Dementia*, 6(1), 150-157. <https://doi.org/10.1177/1471301207079099>
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y hehacerse*. Gedisa.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. Cyrulnik, B., (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En M. Manciaux (compilador). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 17-27). Gedisa.

- Martínez, O. y Rentería E. (2018). *Expresiones artísticas como factor de resiliencia, que aportan a la construcción de paz*. Trabajo de Grado no publicado. Universidad de Santo Tomás. División Ciencias de la Salud.
- Maturana, M. (2011). *Arte terapia y resiliencia: El arte como terapia de apoyo en un paciente con enfermedad degenerativa*. Monografía no publicada de Especialización de Postítulo en Terapias de Arte. Universidad de Chile.
- Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22, 187–211.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica*. Hurtado.
- Melillo, A., Estamatti M. y Cuestas, A. (2002). Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia. En Melillo A. y Suárez E. (comp.), *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* [1ª reimpresión], 83-102. Paidós.
- Melillo A. y Suárez E. (2002). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas* [1º reimpresión]. Paidós.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador* [3º reimpresión]. Laertes.
- Meirieu, P. (2018). *Educar després dels atemptats*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Merton, R. K. y Kendall, P. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, vol. 51, 541-547.
- Mesías Lema, J. M. (2019). *Educación artística sensible: Cartografía contemporánea para arteducadores*. Graó.
- Ministerio de salud y desarrollo. Argentina (2018). *Arte y salud mental. Recomendaciones para la red integrada de salud mental con base en la comunidad*. http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000001358cnt-2018-10_arte-y-salud-mental.pdf
- Montessori, M. (2003). *El método de la pedagogía científica aplicada a la educación de la infancia*. Biblioteca nueva.
- Morata, Tx. y Palasí, E (2012). Ocio y participación social de las personas mayores. Evaluación de un programa de Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario en la

- ciudad de Granollers. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, 67-90.
- Moreno, A. (2003). *Aportaciones del arte-terapia a la educación social en medio abierto*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.
- Moreno González, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2010, 52/2. <https://doi.org/10.35362/rie5221797>
- Moreno, A., Morales, S.U., i Pérez, C.C. (2012). IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. *La mediación artística en el proceso de rehabilitación de personas con adicciones. Un proyecto de MA en el CAS de Sants y de Innovación docente en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona*. <http://mediacionartistica.files.wordpress.com/2012/11/mediacion-artistica-en-la-rehabilitacion-de-personas-con-problemas-de-drogodependencia1.pdf>
- Moreno G., A. (2016). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Moreno, A. (2018). *La mediación artística como una vía para la transformación social*. *Consell Nacional de la Cultura i de les Arts*, 87-97. http://conca.gencat.cat/web/.content/arxiu/publicacions/informe_anual_2018/INFORME_2018-CAT-web.pdf
- Moreno Pinho, A. (2012). *La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.
- Morón V., M. (2011). *La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual: La autodeterminación*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.
- Mundet Bolós, A. (2014). *Els llenguatges artístics: metodologies socioeducatives de promoció de la resiliència*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona.
- Mundet, A., Beltrán, A. M, y Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa. *Revista Complutense de Educación* (26), 315-329. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43060

- Mundet, A., Fuentes, N. y Pastor, C. (2017). El fomento de la inclusión social infantil a través de los lenguajes artísticos. *SIPS, Pedagogía Social, Revista interuniversitaria* 29, 143-156.
- Munist, M., Santos, H., Kotliareneo M.A., Suárez Ojeda, E. N., Infante F., Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. OPS. Organización Panamericana de la Salud.
- Narvárez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Redalyc. Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* 10, (35), 629-636.
- Nató, A., Rodríguez, M. y Carbajal, L. (2006). *Mediación Comunitaria. Conflictos en el escenario social urbano*. EU, Editorial Universidad.
- O'Hara, S. (2002). *Hands ON: Practices and Projects Supported by the Community Cultural Development Board*. Council.
- OMS (2001). *Informe sobre la salud en el mundo: Salud mental: nuevos conocimientos nuevas esperanzas*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42447/WHR_2001_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OMS, Organización Mundial de Salud (2004). *Prevención de los trastornos mentales. Intervenciones efectivas y opciones políticas: Informe compendiado*. Editor.
- OMS, Organización Mundial de Salud (2004). *Promoción de la salud mental: Conceptos, evidencia emergente, práctica: Informe Compendiado*. Editor.
- OMS, Organización Mundial de Salud (2015). *Salud mental: Dignidad y salud mental* [en línea]. https://www.who.int/mental_health/world-mental-health-day/2015_infosheet/es/ [consulta del 15/07/2020].
- Ortega, J., Caride, J. A. y Úcar, X. (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES-Revista de Educación Social*, 1-24.
- Padró, C. (2003). La Museología crítica como forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En J. P. Lorente (Dir.) y D. Almazán (ed.), *Museología crítica y arte contemporáneo* (pp. 57-60). Prensas Universidad de Zaragoza.

- Palacios Garrido, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-211.
- Pasquinelli, C., & Sjöholm, J. (2015). Art and resilience: The spatial practices of making a resilient artistic career in London. *City, Culture and Society*, 6 (3), 75-81.
- Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Paton, D., Michaloudis, I., Pavavalung, E., Clark K., Buergelt, P., Ju Jang, L. & Kuo G. (2017). Art and disaster resilience: Perspectives from the visual and performing arts. En Paton D. & Johnston, D. (Ed.), *Disaster resilience: an integrated approach* [Second Edition], (212-235). Charles C Thomas Publisher.
- Pérez Sales, P. (2004). Conceptos básicos de antropología en el trabajo en salud mental. En Pérez Sales, P., *Psicología y psiquiatría transcultural: Bases prácticas para la acción*, (19-28). Desclée de Brouwer.
- Perrin, T. (1997). Occupational need in severe dementia: a descriptive study. *Journal of Advanced Nursing*, 25(5), 934-941. <http://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.1997025934.x>
- Pestalozzi, J. H. (1988). *Cartas sobre educación infantil*. Tecnos.
- Piaget, J. (2018). *Psicología y pedagogía*. Siglo XXI.
- Pourtois, J.P. y Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Herder.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de antropología social*, 9, 127-158.
- Ramírez, S. (2017). *La persona frente a un mundo en crisis: El arte frente a la persona y su realidad social*. Colección Maestros. Universidad Católica de Colombia.
- Ramognini, M.E. (2008). Arte y resiliencia en niños en situación de riesgo psicosocial. Estudio de Sistematización de los primeros años de actividad de la fundación Casa Rafael 2006 a 2008. Fundación Casa Rafael. https://www.casarafoel.org.ar/wp-content/uploads/2012/09/Arte_y_Resilencia.pdf

- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1–25.
- Retiz, O. (2016). *Resiliencia, bienestar y expresión artística en jóvenes en situación de pobreza*. Tesis para el título de licenciada. Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7312>
- Ribas, S (2005). Las hermanas Agazzi: el niño convertido en sol. *Infancia. Educar de 0 a 6*. *Revista de la Associació de mestres Rosa Sensat*, 93, 4.
- Ricart i Masip, M. i Saurí i Salua, E. (2009). *Processos creatius transformadors: Els projectes artístics d'intervenció comunitària protagonitzats per joves a Catalunya*. Ediciones del Serbal.
- Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *En Journal of Clinical Psychology*, (58), 307-321.
- Rodrigo, J., Fendler, R. (2009). *Art en contextos sanitaris: Itinerari i eines per desenvolupar projectes col·laboratius*. Trans-Art-Laboratori. Programa art en contextos sanitaris. CONCA, ICUB.
- Rodríguez, F. (2009). Construcción ciudadana y educación artística. En Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (coord.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 25-30). OEI.
- Rogoff, I. (2011). El giro. *Arte y políticas de identidad*, vol. 4, 253-266.
- Rojas, L. (2011) *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*. Espasa.
- Rousseau, J. (1973). *Emilio o de la educación*. Fontanella.
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?: Una aproximación científica al aprendizaje y a la enseñanza*. Graó.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* [5º edición]. Universidad de Deusto.
- Rutter, M. D. (1987). Psychosocial Resilience and protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>

- Sánchez Morillas, B. (2015). Arte y resiliencia. *En Art to improve: Fundación Valentín de Madariaga*, 59-66. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/50976/art-to%20Improve.pdf?sequence=1>
- Schalock, R.L., Gardner, J. F., Bradley V.J. (2006). *Calidad de vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo: Aplicaciones para personas, organizaciones y sistemas*. Madrid: FEAPS.
- Serdio, A. (2013). Arte, pedagogía e investigación: reconstruir saberes colectivos para re: hacer lo común. *Memorias Congreso Investigación y Pedagogía*. Número 02, 95-111.
- Shaheed, F. (2014). Reflexiones sobre cultura, desarrollo sostenible y derechos culturales. Relatora Especial de las naciones unidas en la esfera de los Derechos Culturales. *Agenda 21 de la cultura*. *Cultura* 21, 1-7. http://agenda21culture.net/sites/default/files/files/pages/award-pages/art_FS2_SPA.pdf
- Shuman, V., & Scherer, K. (2015). Psychological structure of emotions. *International Encyclopaedia of Social and Behavioural Science*, 7, 526-533.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Sminck, J. (1990). *Mentoring Programs for At-Risk Youth: A Dropout Prevention Research Report*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
- Suárez Ojeda, N. (1997). Perfil del niño resiliente. Trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del concepto de resiliencia en proyectos sociales. Universidad de Lanús, Fundación Bernard Van Leer.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En Denzin N. K. y Lincoln Y.S. (coord.), *Manual de Investigación Cualitativa: Las estrategias de investigación cualitativas* [Volumen III], 154-197. Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Swartz, R. J. y Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction: A Lesson Design Handbook for the Elementary Grades*. Critical Thinking Press and Software.
- Swartz, R. (2008). Thinking based learning. *Educational Leadership*, 65 (5), 1-24.

Christopher-Gordon.

- Tilley, P. (1986). *El arte en la educación especial*. Ceac.
- Torreadella, X. (2016). Francisco Ferrer Guardia, postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico. *Educación*, 52 (1), 169-191.
- Trilla i Bernet, J. (1988). Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educación*, (13), 17-41.
- Trilla, J. (1997). Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos. Ariel.
- Úcar, X. (2001). Cultura y educación social en el marco de la globalización. *Pedagogía social*, 2(6-7), 0331-364.
- Úcar, X. y Llena, A. (2006). Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria. Graó.
- Ullán, A. M. (2011). Una experiencia de educación artística contemporánea para personas con demencia. El Proyecto AR. S: Arte y Salud. *Arte, individuo y sociedad*, 23, 77-88.
- Unesco (2006). *Hoja de ruta: Conferencia mundial sobre la educación artística. Construir capacidades creativas para el siglo XXI*.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- Valles, M.S. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Cuadernos metodológicos, 32. CIS Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vanistendael, Stefan (1997). *La resiliència o el realisme de l'esperança: Ferit, però no vençut*. Claret.
- Vaquero, E., Urrea, A., & Mundet, A. (2014). Promoting resilience through technology, art and a child rights-based approach. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 45, 144.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). Salud positiva: del síntoma al bienestar. En Vázquez, C y Hervás, G (Ed.), *Psicología positiva aplicada* (17-39). Editorial Desclée de Brouwer.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L., (2014). *La imaginación y el arte en la infancia* [1ª reimpresión]. Akal
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic, narrative and semi-structured methods*. Sage.

- Werner, E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, (59), 72-81. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01636.x>
- Werner, E. (2009). Protective factors and individual resilience. En Shonkoff J. P. and Meisels, S. J. (Ed.), *Handbook of Early Childhood Intervention* [9th printing], 115-132. Cambridge University Press.
- Williams, R. (1994). *La sociología de la cultura* [1^o reimpresión]. Paidós.
- Williams, R. (1997). *La política del modernismo: contra los nuevos conformistas*. Manantial.
- Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books.
- Wood, D.J., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zimmerman, M. Y Bingenheimer, J. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: a study with youth. *American Journal of Community Psychology*, 30, 221-243.
- Zurbano, A. (2007). *El arte como mediador entre el artista y el trauma. Acercamientos al arte desde el psicoanálisis y la escultura de Louis Bourgeois*. Tesis doctoral no publicada, Universidad del País Vasco.

Webgrafía

- Associació Susoespai (2018). *Suso Espai: Creació y Salut mental*. <http://www.susoespai.org>
- Brunel University London (2019). *2nd International Arts in Healthcare Event - Arts, Creativity and the Global Crisis: Reimagining Identity, Otherness and the Possible*. <https://www.brunel.ac.uk/research/News-and-events/Events/2nd-International-Arts-in-Healthcare-Conference-Advancing-the-Art-of-Mentalizing-Re-imagining-Otherness>
- Curarte fundación (2020). *Fundación Curarte* [proyectos en entornos sanitarios]. <http://www.fundacioncurarte.org/proyectos-realizados/>

Harvard (2020). *Project Zero: Arts Propel* [web]. <http://www.pz.harvard.edu/projects/arts-propel>

INSEA (2020). The International Society for Education Through Art (InSEA) [About resources; research and praxis in art education]. <https://www.insea.org/insea/about-insea>

MNAC (2019). *Arte y salud: retos y oportunidades*. www.artshealthresources.org.uk

OMS (2018). *Salud mental: fortalecer nuestra respuesta*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

RA&HR (2019). *Repository for arts and Health resources*. <http://www.artshealthresources.org.uk/>

UNESCO (2020). *Arte y artistas* [recursos artísticos para construir la paz]. <https://es.unesco.org/themes/arte-y-artistas>

Trabajos artísticos y creativos

Imágenes de los Auto-relatos



Imagen 4 - Auto-relato: SI-A-I-RP2



Imagen 5 - Auto-relato: SI-A-I-RP3



Imagen 6 - Auto-relato: S1-A-I-RP4.



Imagen 7 - Auto-relato SI-A-6-CM



Imagen 8 - Auto-relato: SI-A-8-MD



Imagen 9 - Auto-relato: SI-A-12-MB

Otras imágenes cedidas por la asociación Susoespai para ilustrar esta investigación.



Imagen 10 – Trabajos realizados en la asociación Susoespai. Autores varios.



Imagen 11 - Trabajos realizados en la asociación Susoespai. Autores varios.



Imagen 12 - Trabajos realizados en la asociación Susoespai. Autores varios.



Imagen 13 - Trabajos realizados en la asociación Susoespai. Autores varios.



Imagen 14 - Trabajos realizados en la asociación Susoespai. Autores varios.



Imagen 15 – Unos de tantos momentos de trabajo en el taller de Susoespai.



Imagen 16 - Trabajos realizados en la asociación Susoespai. Autores varios.



Imagen 17 - Trabajos realizados en la asociación Susoespai. Autores varios.

Índice de tablas, esquemas, gráficos e imágenes

Esquema 1- Arte: Ideas relevantes	20
Esquema 2- Progreso del concepto de resiliencia.	57
Esquema 3- Enfoques educativos que se tienen en cuenta.	81
Esquema 4 - Campo de la educación artística más allá del modelo academicista.	107
Esquema 5- La mediación artística aspectos relevantes.	125
Esquema 6- La mediación artística sus aportaciones.	131
Esquema 7- La mediación artística fases para el trabajo.	131
Esquema 8- Finalidad y objetivos de la investigación.	140
Esquema 9 - Las fases con los participantes.....	149
Esquema 10- Nomenclatura presentes en las citas.	175
Esquema 11 - Dimensiones emergidas de (S1) protagonistas, contrastadas por (S2) Educadores.....	224
Gráfico 1 - Diseño de las fases de investigación.	148
Gráfico 2 - Los participantes y los temas inmersos en la investigación.....	154
Gráfico 3- Descripción de los instrumentos de recogida de información en Susoespai.	172
Gráfico 4 - Niveles de análisis resultantes de la categorización de las narraciones de (S1) protagonistas.	228
Gráfico 5 - Conclusiones como recomendaciones.	320
Imagen 1- Susoespai. Visita a una exposición.	208
Imagen 2- Susoespai. Procesos de creación con artistas.	210
Imagen 3 - Procesos creativos en el taller acompañado por Werker Collective.	212
Imagen 4 - Auto-relato: S1-A-1-RP2	345
Imagen 5 - Auto-relato: S1-A-1-RP3	345
Imagen 6 - Auto-relato: S1-A-1-RP4.	346
Imagen 7 - Auto-relato S1-A-6-CM	347
Imagen 8 - Auto-relato: S1-A-8-MD.....	347
Imagen 9 - Auto-relato: S1-A-12-MB	348
Imagen 10 – Trabajos realizados en la asociación Susoespai. Autores varios.	349
Imagen 11 - Trabajos realizados en la asociación Susoespai. Autores varios.....	350
Imagen 12 - Trabajos realizados en la asociación Susoespai. Autores varios.....	350
Imagen 13 - Trabajos realizados en la asociación Susoespai. Autores varios.....	351
Imagen 14 - Trabajos realizados en la asociación Susoespai. Autores varios.....	352
Imagen 15 – Unos de tantos momentos de trabajo en el taller de Susoespai.	352
Imagen 16 - Trabajos realizados en la asociación Susoespai. Autores varios.....	353
Imagen 17 - Trabajos realizados en la asociación Susoespai. Autores varios.....	353
Tabla 1- Caja de herramientas a partir de la literatura.	48
Tabla 2- La resiliencia- Dimensiones e ideas relevantes.....	52
Tabla 3- Habilidades humanas para fluir en la resiliencia.....	61
Tabla 4- Dimensiones para promover la resiliencia	62
Tabla 5- Circunstancias que ayudan a las personas a desarrollar la resiliencia	64

Tabla 6- Educación para la vida: Precusores	83
Tabla 7- Educación para la vida: finales del XIX y comienzos del XX.....	86
Tabla 8- Educación: Ideas relevantes de mediados del siglo XX hasta las pedagogías críticas.....	90
Tabla 9- Desarrollo humano que promueve el arte a través de la educación.	103
Tabla 10- Posicionamientos acerca del arte.	104
Tabla 11- Rol del mediador artístico.	116
Tabla 12- Enfoque metodológico de la investigación.	145
Tabla 13 - Temporalización de cada fase.	149
Tabla 14- Instrumentos para la obtención de la información.	155
Tabla 15- Transcripciones, auto-relatos y notas, recuento.	171
Tabla 16 - Expertos: Guía para el seguimiento de la entrevista.	176
Tabla 17 - Expertos (E). Cuadro resumen de los expertos.	177
Tabla 18- Expertos. Dimensiones y categorías emergentes del análisis de la información aportada por los (E) expertos.	179
Tabla 19 – Susoespai. Actuaciones realizadas para la obtención de la información....	211
Tabla 20 - Susoespai. Día y hora de cada taller.....	213
Tabla 21 - Educadores de Susoespai. Formación y talleres que realizan.	214
Tabla 22 - (S2) Educadores. Guías que se han tenido en cuenta para las entrevistas. .	215
Tabla 23 - Susoespai. Propuesta de los educadores de personas a entrevistar.	217
Tabla 24 - Susoespai: cuadro cartografía de los talleres que se realizan. <i>Fuente elaboración propia.</i>	218
Tabla 25 - Cuadro de entrevistados (S1) Protagonistas.....	219
Tabla 26 - Cuadro resumen de las personas (S1) protagonistas que han participado en los autor-relatos.	219
Tabla 27 - Guías para las entrevistas a (S1) protagonistas del proyecto.	221
Tabla 28 - Guía con las preguntas auto-relatos para los protagonistas (S1).....	222
Tabla 29 - Protagonistas. Dimensiones construidas a partir de la emergencia de datos de (S1) protagonistas. Fuente: Elaboración propia.	229
Tabla 30 - Arte y resiliencia: Resultados para la discusión de datos.	272
Tabla 31 - Conclusiones: Los resultados en forma de recomendaciones o acciones promotoras.	321

Anexos

Anexo 1- Consentimiento informado: Expertos (E).

Anexo 2- Consentimiento informado: Educadores (S2)

Anexo 3- Consentimiento informado: Protagonistas (S1)

Anexo 1. Consentimiento informado. Expertos (E)

Consentimiento informado

Yo, _____, con DNI _____ participo libremente de la investigación: *Arte y resiliencia. Los relatos de la mediación artística en los contextos de vulnerabilidad y exclusión social, desde el propio sujeto*, que está llevando Maria Paczkowski, en el marco de la tesis doctoral que está realizando en el Programa de Doctorat en Ciències de l'Educació i de l'Esport de la FPCEE Blanquerna i FESTS Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull. Firmo esta conformidad después de aceptar que:

- Conozco los objetivos de la investigación.
- Me comprometo a colaborar de forma responsable en la investigación.
- Me comprometo a facilitar datos e informaciones relevantes para desarrollar y llevar a cabo la investigación.
- Los datos obtenidos se utilizarán para esta investigación.
- Conozco que esta investigación tendrá difusión académica y divulgativa.
- Puedo abandonar la investigación libremente en el momento que lo desee.
- Cedo mi imagen fotográfica para el uso durante la recerca.
- Sujetos participantes: Marcar una de las dos casillas:
 - Autorizo que mi nombre y apellido (entero) salgan en la investigación.
 - Quiero que mi nombre y apellido salgan como iniciales. Ex MP.

Participant

Investigador

Barcelona de 20__



Anexo 2. Consentimiento informado: Educadores (S2)

Consentimiento informado

Yo, _____, con DNI_____ participo libremente de la investigación: *Arte y resiliencia. Los relatos de la mediación artística en los contextos de vulnerabilidad y exclusión social desde el propio sujeto*, que está llevando María Paczkowski, en el marco de tesis doctoral que está realizando en el Programa de Doctorat en Ciències de l'Educació i de l'Esport de la FPCEE Blanquerna i FESTS Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull. Firmo esta conformidad después de aceptar que:

- Conozco los objetivos de la investigación.
- Me comprometo a facilitar datos e informaciones relevantes para desarrollar y llevar a cabo la investigación.
- Tengo conocimiento de que puedo abandonar la investigación libremente en el momento que lo desee.
- Autorizo a que se me pueda fotografiar durante la recogida de datos. Y tengo conocimiento de que las fotografías podrán utilizarse en la tesis doctoral.
- Tengo conocimiento que los datos que brinde se utilizarán para esta investigación.
- Se me ha informado de que los datos que facilite quedarán protegidos según la Ley 15/1999, ley de protección de datos personales, y formarán parte de un fichero al que únicamente tendrá acceso la investigadora principal y los miembros del equipo responsable de esta Tesis Doctoral.
- Conozco que esta investigación tendrá difusión académica y divulgativa.
- En el caso de utilizarse citas directas en la tesis, estas aparecerán anonimizadas (con iniciales u otro sistema que no permita la identificación del autor/a).

Participante

Investigador

Barcelona

de 20__

Anexo 3. Consentimiento informado: Protagonistas (S1)

Consentimiento informado

Yo, _____, con DNI _____ participo libremente de la investigación: *Arte y resiliencia. Los relatos de la mediación artística en los contextos de vulnerabilidad y exclusión social desde el propio sujeto*, que está llevando María Paczkowski, en el marco de tesis doctoral que está realizando en el Programa de Doctorat en Ciències de l'Educació i de l'Esport de la FPCEE Blanquerna i FESTS Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull. Firmo esta conformidad después de aceptar que:

- Conozco los objetivos de la investigación.
- Me comprometo a facilitar datos e informaciones relevantes para desarrollar y llevar a cabo la investigación.
- Tengo conocimiento de que puedo abandonar la investigación libremente en el momento que lo desee.
- Autorizo a que mi persona y/o mi obra creativa se fotografíe durante la recogida de datos. Y tengo conocimiento de que podrán utilizarse en esta tesis doctoral.
- Tengo conocimiento que los datos que brinde se utilizarán para esta investigación.
- Se me ha informado de que los datos que facilite quedarán protegidos según la Ley 15/1999, ley de protección de datos personales, y formarán parte de un fichero al que únicamente tendrá acceso la investigadora principal y los miembros del equipo responsable de esta Tesis Doctoral.
- Conozco que esta investigación tendrá difusión académica y divulgativa.
- En el caso de utilizarse citas directas en la tesis, estas aparecerán anonimizadas (con iniciales u otro sistema que no permita la identificación del autor/a).



Participante

Investigador

Barcelona

de 20__

