

La expresión artística y la arteterapia como herramientas emancipadoras

Helena Chacón-López y Erika González García [*]

Resumen. La expresión artística está siendo olvidada por la sociedad, tanto en el diseño y construcción legislativa, como en la práctica escolar. Partiendo de la vital importancia que supone para el desarrollo integral de las personas en cuanto herramienta emancipadora, potenciadora de la creación y la imaginación, este artículo pretende defender el papel que ha jugado el arte en nuestra Historia y el que juega en la actualidad; y cómo se convierte en imprescindible para el desarrollo humano. Asimismo, se plantea la importancia de la implementación de la arteterapia, práctica que ha constatado beneficios tanto en los procesos educativos a lo largo de la vida como en la actuación clínica, ayudando a prevenir o curar patologías existentes, consiguiendo una mejora del bienestar individual y colectivo. Como finalidad última se pretende llevar a la reflexión acerca de en qué sociedad vivimos y qué sociedad queremos construir.

Palabras clave: arteterapia, educación artística, sistema educativo, desarrollo

Abstract. Artistic expression is being neglected by our society, both in the design and legislation of the curriculum, as well as in the educational practice. Given the importance of Art as an emancipatory tool to people's development, empowering creativity and imagination skills, this article aims to defend the role Art has played throughout our History up to the present time, and how it becomes essential to human

development. It also raises the importance of the implementation of Art therapy, a practice that has been found to benefit both the educational processes throughout our lives and its clinical practice. This helps to prevent or cure existing pathologies, achieving an improvement of the individual and collective wellbeing. This article also expects to awaken interest in the reflection on the society in which we live and the kind of society we would like to build.

Keywords: Art therapy, Art Education, educational system, development

Si alguna vez decidiera contar mi vida comenzaría así: dos hadas malignas se inclinaron sobre mi cuna, el comercio y la burocracia [...]; estas dos hadas se unieron a dos horribles brujas, la religión y la guerra. Punto.

Lefebvre

no es mía la palabra más que el aire
aunque respiro y hablo

Lorenzo Higuera

Bendita sea la paleta por el placer que ofrece; [...] es en sí misma una obra,
más hermosa, en realidad, que muchas obras.

Kandinsky

1. La Educación o cómo los intereses de las clases hegemónicas se traducen en Leyes Educativas

Teniendo en cuenta que el discurso social, histórico, educativo y artístico ha estado producido e influenciado por las clases dominantes o hegemónicas, incluidas en éstas las de dominación espiritual (religiones), con sus correlatos ideológico-políticos del tradicionalismo/conservadurismo, *profesionales de la*

ideología en palabras de Marx, se observa una sociedad reformista y revisionista, que promueve la sumisión ideológica, desde el ejemplo de la prostitución política, vacía de filosofía.

En los últimos años se ha instaurado de manera escandalosa la moda de las reformas, haciéndose efectiva, al menos en materia legislativa, a nivel mundial. Remodelar cualquier aspecto de la sociedad, en pro de la calidad, de la eficiencia, es el discurso internacional. Un análisis de las reformas muestra como no se fundamenta la auténtica necesidad de éstas, sino que surgen, sin más, para mostrar la falsa hegemonía de las fuerzas dominantes, en cuanto Aparatos Ideológicos de Estado (AIE), en términos de Althusser (1977; 2003).

Como indica Harnecker (2000), «el problema no es decir sí o no a las reformas, sino examinar el cuándo es conveniente luchar por reformas y cómo se pueden obtener de ellas frutos». En el caso de las reformas educativas, deben partir de un análisis de las necesidades de las bases, de abajo a arriba (mientras se viva bajo un sistema vertical/feudal) y no a la inversa. Aróstegui (2006) argumenta que «dichas reformas parecen no sólo buscar adecuarse a las nuevas circunstancias, sino que el fenómeno de la globalización está haciendo que todas esas reformas vaya en una misma dirección»; eliminando cualquier ápice de identidad social. La escuela, como AIE, juega un papel protagonista en este mundo de compra-venta de fuerzas de trabajo o de construcción de sujetos de mercado.

El problema no son las reformas en sí; el problema es la reforma para qué, qué fin persigue, qué perfil tiene. Siendo estas reformas de un indiscutible corte neoliberal, basado en el libre mercado, en la productividad, en la competencia, es inevitable recordar esta cita de Simone De Beauvoir (1963): «En verdad lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación

que, a la vez, permita una mejor forma de dominación». El objetivo final de estas reformas, que se están produciendo en todos los niveles educativos, va encaminado a mejorar el mercado; a alimentar las ansias de dominación, de control, de sumisión. El dominio orgánico en todos los niveles: económico, social, educativo, político-jurídico, ideológico y espiritual.

Aspectos como la mejora de la «calidad» y del «nivel», mejoras convertidas en falacias, continúan alimentando un punto: la valoración de la eficiencia, preparar a los sujetos para una forma de vida establecida (o adoctrinamiento). Vida blindada en un modelo de clase y estado liderado por los sistemas neoliberales, neoconservadores, instaurados por la burguesía.

Así, una consigna sería: aprendemos para poder entrar en el juego de la oferta y la demanda. Como señala Apple (2002):

es imposible comprender la actual política educativa de Estados Unidos sin situarla en el contexto internacional. Por ejemplo, tras la insistencia en unas exigencias más elevadas, en unos exámenes más rigurosos, en la educación para el empleo y en una relación mucho más estrecha entre la educación y la economía en general, se encuentra el temor a perder la competitividad internacional, así como puestos de trabajo y dinero.

En Europa, con las recientes modificaciones de los planes de estudios universitarios se pretende fomentar la educación para el empleo, siendo las empresas (sobre todo, privadas) las que dictaminan cómo tiene que ser la educación (o mejor, instrucción), cuál ha de ser la ideología individual y colectiva, configurando la Educación como Mercado (véase Proyecto Tuning, 2007). Esto es, la educación se basa en el producto; sin tener en cuenta el contexto ni las necesidades existentes. Y este producto, valga la redundancia, tiene que ser productivo.

Dicha productividad empieza a construirse desde edades tempranas y se mide en tres parámetros: Matemáticas, Lectura y Ciencias (competencias que evalúa el informe PISA, 2012). ¿Se debe entender, entonces, que un sujeto consigue su «desarrollo integral», como exigen las leyes, cuando es «competente» en dichas áreas? ¿Dónde han quedado las habilidades sociales, las expresiones artísticas y físicas, las emociones? Es tan fuerte la convicción y propaganda social que se podría pensar que estamos ante las puertas de los *Übermensch* de Nietzsche; aunque la realidad es que lo que el AIE Escuela consigue es una auténtica domesticación de la población para los fines que marca el mercado.

2. La no Educación Artística y la sí castración del Ser

Hay materias en el currículo que no se pueden eliminar, ni suplantar. Entre ellas, las que están siendo más olvidadas: Educación Artística y Educación Musical. Desde hace años, éstas han estado presentes en el currículo. Y, desde hace años, no son consideradas como relevantes o importantes para el desarrollo de los sujetos; impartándose cuando existen huecos en la programación semanal, si es que se crean.

Sin embargo, desde hace siglos, el ser humano ha dejado constancia de su paso mediante el arte; ha contado, y sigue contando, la historia a través del arte. Se puede elegir la perspectiva artística que más convenza a nivel individual o colectivo: como comportamiento, cultura, creación consciente, artesanía, forma, producto creativo, experiencia estética, auto-expresión, constructo histórico, mercancía, juego, cultura visual, sistema simbólico, etc.; ya que, como señaló Hogarth (1968), «el dibujo y la pintura no son más que una forma más complicada de escritura».

Las principales dificultades en la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Artística y Musical son, entre otras, la disponibilidad de tiempo, el currículo y las concepciones, pero también el hecho de que la mayoría de las personas no son capaces de definir y defender la importancia y el porqué de su enseñanza. Por esto, como señala Álvarez (2007): «antes de enseñar, aprender, analizar, valorar, asesorar sobre programas y aprendizaje artístico, necesitamos saber y comprender a qué nos referimos cuando hablamos de artes visuales», de artes musicales, de expresión corporal, etc.

En las últimas leyes educativas se pretende conseguir el desarrollo integral del alumnado, aunque no se puede obviar que ese desarrollo no es posible conseguirlo solamente con contenidos teóricos, instaurando un mismo patrón para todos, siguiendo las pautas de los modelos educativos tradicionales o técnicos.

Pero no sólo se debe considerar la expresión musical o artística como básicos en y para el desarrollo, el juego tiene un papel muy importante; es más, aparece antes que la expresión artística, tal y como señala Crook (1980), cuando afirma que

a partir del juego el individuo tiene la oportunidad de aprender nuevas aptitudes relacionadas tanto con la destreza manual, como con las aptitudes sociales. El desarrollo hacia la representación mediante el dibujo, es decir, a través del juego que emplea conductas de realización de signos, es también el desarrollo hacia una aptitud comunicativa importante.

Por otro lado, Arqué (2005), en un artículo sobre arte y discapacidad visual, afirmaba que el objeto profundo de la cultura es el de acercarnos a una mayor comprensión, a una mayor sensación, y resaltaba su definición favorita de arte: «el arte como la capacidad de solventar problemas».

A pesar de las múltiples definiciones de la expresión artística en todas sus formas, los estudios realizados acerca de los beneficios para el desarrollo humano, para eliminar barreras, para comunicarnos con otras personas hacer parecer curiosa la constatación de que sea un área que continúa cayendo en el olvido. En un sistema mundial basado en la reproducción de contenidos, modelos o actitudes, no interesa y no caben dos procesos fundamentales: la creatividad y la imaginación; en cuanto potenciadores de la libertad y la emancipación social e intelectual. En las últimas frases del prefacio de *Gramática de la Fantasía*, Rodari (1985) afirma:

espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra. «El uso total de la palabra para todos» me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.

La creatividad o la imaginación no interesan a las clases dominantes, al sistema hegemónico y castrador imperante, porque conducen a la opinión, decisión, libertad. Lo que este sistema desea son cerebros como «un receptor de radio capaz de *hablarnos* lo que dicen las diversas emisoras que sintoniza. Como el sujeto, atado a diferentes fuentes de transmisión ideológica, es capaz de propagar sus diversas *opiniones*» (Higueras y Bembibre, 2011). Esto es, el sujeto perderá su cuota de libertad para someterse a lo que dicta el Estado (Lacan, 1992).

3. Terapia a través del Arte. La expresión artística como práctica emancipadora

En todas las teorías sobre aprendizaje en relación con el desarrollo humano, en concreto en edades tempranas, suele aparecer el mundo de lo consciente y del inconsciente. Un primer intento de descubrir los procesos mentales se encuentra en Platón y su *daimon*.

La teoría freudiana define el consciente como un estado de conocimiento que implica la presencia de un sujeto, un objeto y un instrumento que establezca conexión entre ellos. El sujeto es la totalidad física de un ser humano perceptivo; el objeto es cualquier cosa exterior a su sistema de percepción. Investigaciones posteriores comprobaron que el ser humano tiene la capacidad de abstracción y, con esto, también se propuso una nueva hipótesis: que la conciencia es una superestructura mental o un área mental diferenciada; algo que se ha desarrollado a partir de la relación del hombre con su ambiente físico y social, como un refinamiento de una estructura mental básica preexistente.

Pavlov (1929), por su parte, aportaba que

el pensamiento humano se nos aparece envuelto, por así decirlo, en tres ropajes. El primero es el más molesto, pero al mismo tiempo el más próximo a la verdad —el movimiento—. El segundo o intermedio es más ornamentado —consiste en signos escritos, signos gráficos y símbolos gráficos—. Finalmente, el tercero es el más suntuoso, pero también el más superficial —es la cubierta de señales verbales, el simbolismo de la palabra, separada de la expresión inmediata del pensamiento por los dos anteriores.

Jung estableció una clasificación del inconsciente en *personal* (Freud y Jung) y *colectivo* (Jung). Consideraba que el inconsciente estaba dividido en estas dos capas; la más superficial es el inconsciente personal, cuyos contenidos son los

complejos de tonalidad afectiva; y una capa más profunda, no proveniente de la experiencia y la realización personal, sino ingénita, a la que le llaman inconsciente colectivo. En este último tenemos almacenadas imágenes desde tiempos remotos, vestigios de la existencia vivida por innumerables yoes anteriores y transformados en formulas conscientes (los mitos, fábulas, etc.). En este momento, Jung presenta el concepto de *arquetipo*, definiéndolo como centros de influencia o campos de fuerzas dentro del inconsciente, en los que todos los elementos que en él se sumergen están sometidos a un orden nuevo, imperceptible, inaccesible al conocimiento consciente.

A partir de que el sujeto empieza a dibujar no esperará a tener papel y lápiz, sino que dibujará en cualquier superficie y con cualquier instrumento, incluido su dedo. Es una de las primeras técnicas de expresión, en este caso sin que sea necesario el uso de palabras, está descubriendo un mundo totalmente nuevo; por lo que hay que dejarle total libertad y tiempo para que experimente nuevas sensaciones. Hay autores que dividen el período de desarrollo humano en varias fases, coincidiendo en que el desarrollo artístico va desde los 18 meses hasta los doce años de edad cronológica. Al principio dibujará, creará garabatos, líneas, puntos, porque no posee un control de los instrumentos con los que está trabajando. Esta fase se denomina «prerrepresentativa», en la que todavía no hay coordinación perfecta entre mano y ojo. Este periodo hará que el niño vaya evolucionando hasta que, a partir de los cuatro años, sea capaz de representar una figura humana simple u «hombre renacuajo» (un círculo, que representa la cabeza y, dos líneas verticales, que simbolizan las piernas).

La relación entre la teoría psicoanalítica y el mundo del Arte aparece con Freud y sus estudios sobre obras artísticas y literarias, además de su pasión como coleccionista (Toro, 2010). Más tarde, en 1922, Hans Prinzhorn escribirá *Bildneri der Geisteskranken. Ein Beitrag zur Psychologie und Psychopathologie der Gestaltung* (*El arte de los enfermos mentales. Una*

contribución a la psicología y a la psicopatología de la creación), estableciendo con ello, las bases de la arteterapia. Adrian Hill publica, en 1945, *Art versus Illness* en el que constataba como la terapia artística procuraba a los pacientes hospitalizados un incremento notable de su bienestar emocional, ayudaba a «ordenar su mente, curar sus enfermedades y liberar su angustia mental» (Hill, 1945; 1951). En su obra se muestra el interés por las expresiones artísticas de los enfermos mentales, más allá del valor que pudiesen tener para el ámbito diagnóstico.

Artistas como Picasso pasaron por períodos de autoterapia a través de sus obras; en este caso, durante el período azul (1901-1904), del que destacan *La Celestina*, *El viejo guitarrista ciego* o *La comida del ciego*; en los que investiga y plasma su angustia, supuestamente, por el deterioro y la pérdida de visión de su padre, además de su propio miedo a perder la visión; algo que le condicionaría en su trabajo (Ravin y Perkins, 2004). O Munch, que aseguraba que pintar le salvaba de «la enfermedad, la locura y la muerte, que fueron los ángeles que rodearon mi cuna y me siguieron durante toda la vida» (Bischoff, 2013).

Otra autora, Dissanayake (1974), afirmaba que el arte es una actividad social y pensaba que, al igual que el juego, la conducta artística, aunque sea privada, lleva al artista fuera de sí mismo, le coloca en relación con *otro*. Lowenfeld (1952; 1954), afirmaba que

si se considera el dibujo como un proceso que el sujeto utiliza para transmitir un significado y reconstruir su ambiente, el proceso del dibujo es algo mucho más complejo que el simple intento de una representación visual [...] Resulta evidente que hasta el mismo sujeto está incluido en cada dibujo, es espectador y actor al mismo tiempo.

O más recientemente Arozamena (2013) quien establece que «toda creación es en realidad un plus de ser y el plus de ser no es más que un efecto de creación».

Se ha mostrado que el arte, la música, son unas de las mejores formas de terapia, ya sea para ayudar a solucionar problemas, ya para prevenirlos; de hecho, muchos son los casos de personas que a través de la terapia artística y la musicoterapia han podido eliminar parcial o totalmente dificultades o limitaciones que les hacían la vida más difícil. Prácticamente todos esos casos son de personas que han tenido vivencias traumáticas en su infancia e incluso en sus primeros días de contemplación del mundo. Todas estas situaciones pueden llegar a condicionar la vida de un individuo.

En países como Finlandia, referente indiscutible en materia educativa, entre otras, la arteterapia, se implementa en las escuelas como una práctica para incrementar el bienestar y el desarrollo del alumnado. En un artículo reciente, Hautala (2011) mostraba los beneficios de la arteterapia en las escuelas de este país expresándolos en tres niveles: 1) *Nivel Alumnado*, en el que encontraron las referidas mejoras en el bienestar, habilidades de interacción y en su desarrollo, en el currículo y en la participación individual y grupal; 2) *Nivel Trabajo Comunitario*, en el que aumentaba la cooperación entre familias y escuela, promoviendo el trabajo multidisciplinar y comunitario; y 3) *Nivel Instituciones Educativas*, observando un impulso de una nueva cultura de escuela más saludable y con mayor satisfacción, así como una nueva forma de aprendizaje en un ambiente diferente.

En España, proyectos como *Arte para todos*, creado y desarrollado por el Museo Patio Herreriano, nacen con la finalidad de impulsar la creatividad, la integración social, mejorar la autonomía y la autoestima de personas con

discapacidades diversas; esto se hace a través de actuaciones educativas y de procesos creativos (Coca et al., 2013).

4. «Matar al tigre o dejarse matar por él»

Aróstegui (2008) expone:

El arte es una vía de comprensión de la realidad cuyo significado se obtiene a partir de la experiencia individual y particular al interactuar con otras personas a través del objeto artístico, permitiendo la comprensión global de la realidad en complementariedad con la visión predominante.

Llegados a este punto, se debería hacer un análisis profundo de las prácticas y valores que publicita e impone el Sistema-Estado; aunque bien es cierto que la sociedad está, como decía Dietzgen, en el año 1902, ante el más incierto de los caminos inciertos (literalmente: *der holzweg der holzwege*). Y el poder está situado en el país de nadie, donde imperan las fuerzas del capital, las finanzas, el narcotráfico, las mafias, etc., que han minado las instituciones colectivas de acción (Bauman, 2013).

La cuestión de la enseñanza artística y de la arteterapia constituyen prácticas emancipadoras, a la par que llevan a cabo la función de ayudar en el desarrollo integral de la persona. Fomentan la libertad de expresión (del modo que se quiera), las relaciones personales e interpersonales, o las habilidades sociales. De igual manera, se ha comprobado, a lo largo de los años, que representan una forma de terapia de gran valor, tanto en el proceso terapéutico, como en la prevención de posibles patologías. Mejoran el bienestar personal y colectivo, así como el proceso educativo, entendido éste a lo largo de la vida.

Decía Hesíodo que la Educación ayuda a la persona a aprender a ser lo que es capaz de ser. Y siguiendo este dictamen, la enseñanza nunca debería ser represora. Recurrimos al arte cada día; contamos la Historia de la humanidad y la Historia nos cuenta a nosotros a través de él. Por ello, trabajar desde un enfoque artístico, creativo, libre, expresivo, en vez de seguir instruyendo en conceptos abstractos y apartados de la realidad, podría suponer un cambio en la concepción de la enseñanza y en el aprendizaje.

Bien es cierto que para la implementación de otros modelos, como la arteterapia, se requieren recursos; pero son cada vez más numerosos los especialistas en este campo, los docentes implicados en esta práctica; a la vista de los resultados que proporcionan y el beneficio que supone para el proceso de enseñanza y aprendizaje por un lado, y en la prevención y tratamiento de alteraciones de tipo social, emocional y personal, por otro. Éste es el camino que han elegido países como Finlandia, ejemplo para muchos de dignidad educativa.

Sin embargo, las clases dominantes han potenciado la creación de buenos instructores, que fomenten la construcción de autómatas, que sigan alimentando a este cíclope devorador de libertad llamado sistema capitalista; creador de una estructura piramidal y vertical, recuperando los marcadores de clase, abriendo brechas difíciles de suturar. Por lo que la realidad plantea dos opciones, citando a Mao (1976): matar al tigre o dejarse matar por él.

Para concluir:

que la idea de la obra sea compleja [...] es en este sentido, lo menos que puede decirse, y todo por no llamarla por su verdadero nombre: una Idea verdadera. Que hay un pensamiento y una experiencia inseparable de su decir y que son la organización del pensamiento que ella misma es, o sea, al mismo tiempo y en el mismo movimiento, la (de)mostración de ese «modo de

organización alrededor del vacío» que el Arte es; decir esto, ver todo esto, pensamos, tal vez sería de justicia. Pero ya se sabe que la justicia es un más allá de todo derecho (Arozamena, 2011).

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (1977). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado: Freud y Lacan. Posiciones*. Barcelona: Anagrama.

(2003). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*, en S. Zizeck, *Ideología de un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Álvarez, M.D. (2007). *La traición de las imágenes: ¿para qué la educación artística?* Lección inaugural. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

Apple, M.W. (2002). *Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdades*. Barcelona: Paidós.

Aróstegui, J.L. (2006). La formación del profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.

y Martínez, J.B. (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal.

Arozamena, A. (2011). Reseña tachadura de un modo de organización alrededor del vacío, Brumaria Works #3 Expanded Violences. *Impossibilia*, 1, 150-159.

(2013). Inusitar e inquietar la maravilla. A propósito del imperativo de eternidad, los procedimientos de verdad y los horizontes de indeterminación. Comunicación presentada en el 50º Congreso de Filosofía Joven, Granada, Junio de 2013 [Texto cedido por el autor].

Arqué, M.L. (2005). Arte-Ceguera. *Integración*, 45, 17-24.

Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bischoff, U. (2013). *Munch: 25 Aniversario*. Köln: Taschen Benedikt.

Coca, P., Olmos, A., García-Ceballos, S., Delgado, N., García-Vegas, S., Santiago, E., y Laguens, A.I. (2013). Arte para todos. Proyecto de investigación y creación con personas con discapacidades diversas. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 8, 155-168.

Crook, J. (1980). *The evolution of human consciousness*. Oxford: Oxford University Press.

De Beauvoir, S. (1963). *El pensamiento político de la derecha*. Buenos Aires: Siglo XX.

Dietzgen, J. (1902). *L'essence du travail intellectuel*. París: Champ Libre.

Dissanayake, E. (1974). An hypothesis of the evolution of art from play. *Leonardo*, 7(3), 211-217.

Education and Culture DG, Lifelong Learning Programme. (2007). *Tuning Educational Structures Europe*. [<http://www.unideusto.org/tuningeu/>]

Freire, P. (1976). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno. España.

Hautala, P.M. (2011). Art therapy in Finnish schools: education and research. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 71-86.

Higueras, L. y Bembibre, J. (2010). El caso de Rousseau o la violencia de la educación de clase. *El genio maligno. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 9, 29-39.

Hill, A. (1945). *Art versus Illness*. Londres: George Allen & Unwin.

(1951). *Painting Out Illness*. Londres: Williams & Norgate.

Hogarth, W. (1968). *Hogarth*. Paris: Hachette.

Jung, C.G. (2009). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.

(2000). *Freud y el psicoanálisis*. Vol. 4. Obras completas. Madrid: Trotta.

(2004). *La dinámica del inconsciente*. Vol. 8. Obras completas. Madrid: Trotta.

Lacan, J. (1992). *El Seminario. Libro XVII: El reverso del psicoanálisis*. Texto establecido por Jacques- Alain Miller. Barcelona: Paidós.

Lefebvre, H. (1976). *Tiempos equívocos*. Barcelona: Kairós.

Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.

(1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). Programme for International Student Assessment (PISA). [<http://www.oecd.org/pisa/home/>]

Pavlov, I. P. (1929). *Los reflejos condicionados. Lecciones sobre la función de los grandes hemisferios*. Madrid: Morata.

Prinzhorn, H. (1922). *El arte de los enfermos mentales. Una contribución a la Psicología y a la Psicopatología de la creación*. Berlin: Springer.

Ravin, J. G., y Perkins, J. (2004). Representations of Blindness in Picasso's Blue Period. *Archives of Ophthalmology*, 122(4), 636-639.

Rodari, G. (1985). *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Hogar del Libro.

Toro, D. (2010). Arte y psicoanálisis. *Virtualia, Revista digital de la Escuela de la Orientación Lacaniana*, 20, 2-7.

Tse-Tung, M. (1976). *Textos Escogidos*. Pekín: Ediciones en Lenguas Extranjeras.

Notas

[*] Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus Universitario de La Cartuja, s/n, C.P. 18071, Granada, España.

Contacto con la autora: helenachacon@ugr.es