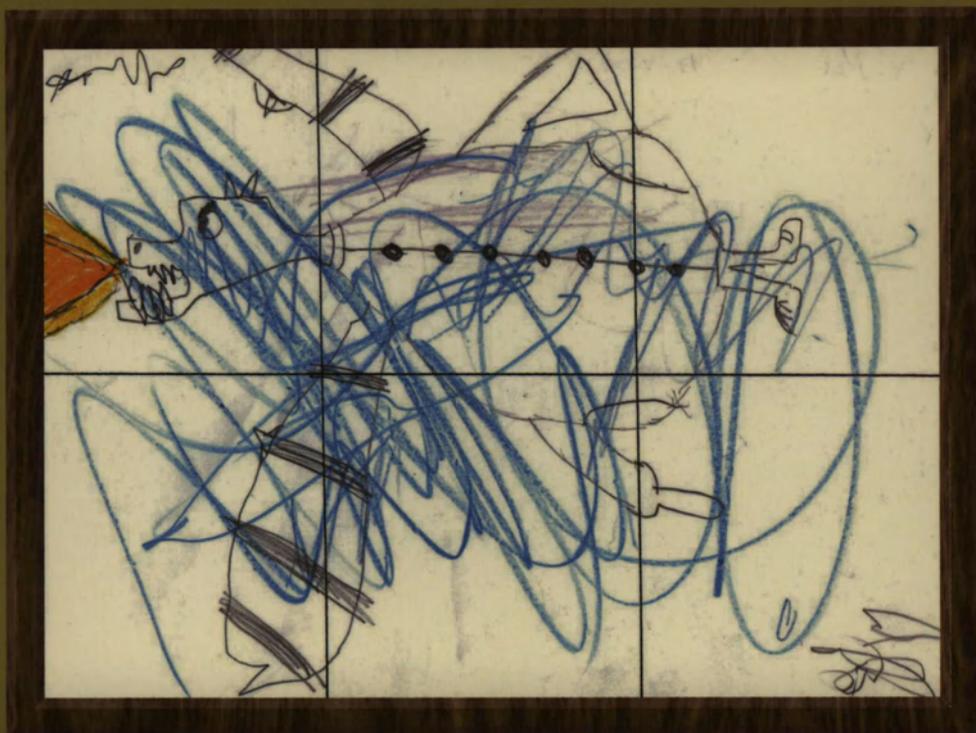


Noemí Martínez Díez • Marián López Fernández Cao
COORDINADORAS

Arteterapia y educación



Ref.: 1479

NOEMÍ MARTÍNEZ DÍEZ
MARIÁN LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO
Coordinadoras

ARTETERAPIA Y EDUCACIÓN



Comunidad de Madrid
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Dirección General de Promoción Educativa



Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión de encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

Edita: Comunidad de Madrid
Consejería de Educación
Dirección General de Promoción Educativa

© De esta edición: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

Coordinación de publicaciones: M.ª Victoria Reyzábal

Elaboración gráfica de cubierta: Diseño Gráfico Rodríguez

Tirada: 2.000 ejemplares

Edición: 2004

ISBN: 84-451-2671-7

Depósito Legal: M-39305-2004

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	7
INTRODUCCIÓN	
Noemí Martínez Díez y Marián López Fernández Cao	9
1 ^{er} BLOQUE: CONSIDERACIONES GENERALES	21
PEDAGOGÍA CRÍTICA / ARTETERAPIA	
Teresa Pereira Rodríguez.....	23
ARTEETERAPIA Y ENTORNO	
Catalina Rigo Vanrell	39
EDUCACIÓN, ARTES PLÁSTICAS Y ARTETERAPIA	
Noemí Martínez Díez	49
FOTOGRAFÍA, EDUCACIÓN Y TERAPIA	
“Y nuestros rostros, mi vida, breves como fotos” (parafraseando a John Berger)	
Marián López Fernández Cao	65
VÍDEO-ARTETERAPIA Y EDUCACIÓN	
Ana Mampaso Martínez.....	87
TERAPIA CON NARRATIVAS: LECTURA, ESCRITURA Y PLÁSTICA	
Laura Rico Caballo.....	111
2 ^o BLOQUE: ARTETERAPIA E INFANCIA	135
LA IMAGEN CORPORAL EN LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA INFANTIL	
Javier Abad Molina	137
ARTEETERAPIA CON NIÑOS EN HOSPITALES	
Leonor Uriarte González	159
DE ARTE, DE TERAPIA Y DE AUTISMO: OTRAS FORMAS DE RELACIÓN CON EL MUNDO	
Ana Belén Núñez Corral	171
EL TALLER DE ARTETERAPIA EN NIÑOS Y NIÑAS CON RETRASO MENTAL ESCOLARIZADOS EN UN CENTRO ESPECÍFICO	
M ^a José Prados Carmona.....	185

LA IMAGEN ABRE LA PUERTA DE LA PALABRA: Taller de Arteterapia en la Comunidad de Madrid Juana Alba Delgado.....	205
3 ^{er} BLOQUE: ARTETERAPIA, ADOLESCENCIA Y EDAD ADULTA	231
LOS EFECTOS DEL ARTE EN LA ADOLESCENCIA Ana Bonilla Rius	233
UN ACERCAMIENTO AL ARTETERAPIA PARA LA EDUCACIÓN Raquel Pérez Fariñas	249
ARTETERAPIA, MUJERES Y VIOLENCIA DE GÉNERO María Ángeles Alonso Garrido	263
UN TALLER DE EXPRESIÓN PLÁSTICA CON ENFERMOS PSIQUIÁTRICOS. ARTE, EDUCACIÓN Y TERAPIA Carmen Alcaide Spirito	277

PRESENTACIÓN

“La creación individual afianza el reconocimiento de sí mismo, genera condiciones de autovaloración y de gusto por lo realizado y a su vez estimula el deseo por construir cada vez mejores obras artísticas y mejores obras en sentido amplio.”

-Martha Saboya-

Entre los objetivos de nuestra colección *Atención a la Diversidad* está el de ofrecer, tanto a los docentes como al resto de profesionales encargados de atender las diferentes situaciones de diversidad que se dan en nuestros centros educativos, materiales que les ayuden a desempeñar de manera más eficaz sus diferentes labores profesionales, al tiempo que estimulan la apertura hacia nuevas vías de indagación y estudio.

Como sabemos, el arte, más allá de su dimensión ornamental o del goce estético que puede provocarnos, es, sin duda, una forma de bucear en el interior de nosotros mismos, de sacar al exterior nuestros conflictos y miedos, así como una forma de abordarlos de un modo indirecto y poder transformarlos de manera creativa. Por ello, las diferentes prácticas artísticas, convenientemente utilizadas, pueden convertirse en un modo novedoso de reconciliar problemas emocionales, despertar la autoconciencia, desarrollar habilidades sociales, manejar conductas, resolver problemas, reducir la ansiedad, ayudar a orientarse hacia la realidad o incrementar la autoestima.

Así, desde esta capacidad que posee el arte para incidir en la dimensión emocional de la vida, el uso del ejercicio artístico puede convertirse en nuestros centros educativos en una herramienta psicopedagógica de primer orden, algo que ya vienen manifestando numerosos estudios llevados a cabo durante los últimos años, pues, como dichos estudios han demostrado, al ayudarnos a canalizar, interpretar y manejar emociones, las diferentes prácticas artísticas pueden contribuir, de forma notable, a incrementar el ingenio o la producción personal, así como a desarrollar cualidades tales como la paciencia o el nivel de concentración y atención, favoreciendo, por ello, la integración y convivencia al promover la disminución de los niveles de estrés y agresividad personales.

Fruto de años de preparación, investigación y prácticas, como nos recuerdan las coordinadoras del presente trabajo en la introducción, la recopilación de los artículos aquí recogidos tiene como principal razón de ser el proporcionar pautas y emitir sugerencias susceptibles de permitir que las diferentes disciplinas artísticas abordadas se conviertan en instrumentos eficaces no sólo para tratar los desajustes no infrecuentes entre el alumnado, sino también a la hora de ofrecer nueva fórmulas de estudio de dichas disciplinas como materias curriculares dentro del ámbito escolar.

Estoy segura de que la obra que ahora presentamos permitirá conocer las diferentes posibilidades de utilización terapéutica y pedagógica de esta disciplina que, aunque relativamente reciente en España, remonta su aparición en Europa a finales del siglo XIX, y que ello contribuirá, sin duda, a generalizar su implantación, potenciando así los trabajos sobre los beneficios que dicha materia puede aportar el ámbito educativo.

María Antonia Casanova
Directora General de Promoción Educativa

INTRODUCCIÓN

Noemí Martínez Díez

Marián López Fernández Cao

Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid

La experiencia crea el arte por diversos procesos.

-Manilio I-

Es la línea, el color y sus relaciones lo que debe poner en juego todo el registro sensual e intelectual de la vida interior.

-Mondrian-

¿Qué es arteterapia? El arteterapia es una disciplina relativamente nueva -en España se ha introducido hace muy pocos años- que capacita a la persona para ayudarse a sí misma a través de un proceso creativo que abarca tanto la producción de medios artísticos como las respuestas que dichos productos generan en ella. Las definiciones son siempre difíciles, pero podemos añadir que se trata de una combinación de arte y psicoterapia donde cada una de las partes recibe estímulo de la otra y donde lo más importante es la persona y su propio proceso; el arte es utilizado como forma de comunicación no verbal, como un medio de expresión consciente e inconsciente, al reconocer que los pensamientos se expresan con más facilidad en imágenes que en palabras. A través del proceso creador, se reflexiona sobre el desarrollo de los conflictos personales e intereses de los individuos. La práctica del arteterapia se basa en el conocimiento del desarrollo humano y de las teorías psicológicas que se ponen en práctica a través de medios terapéuticos, tanto educativos como cognitivos, psicodinámicos -entre otros- con el objetivo de ayudar en conflictos emocionales, discapacidades psíquicas y sociales, autoestima, desestructuración personal y familiar, y otros problemas sociales y psicológicos. En resumen, se puede llamar arteterapia a todo proceso terapéutico que utiliza medios y objetos referidos a categorías artísticas, en especial a las artes visuales. Esto incluye tanto la pintura y la escultura, así como formas más contemporáneas como la fotografía, el vídeo o la instalación, algunas de las cuales serán objeto de análisis en este volumen. Debemos recordar también que hay otras terapias que trabajan con el arte como son la musicoterapia, la danzaterapia o la dramaterapia.

El arteterapia es una herramienta ideal para desarmar las defensas que obstaculizan el proceso de subjetivación y la relación entre el individuo, sus grupos y su pertenencia a la sociedad. La relación con los medios plásticos permite a las personas

comenzar a expresar asuntos que les preocupan, muchas veces silenciados por los límites verbales. Dentro del marco del arteterapia se suele entender que las expresiones verbales ocupan el lugar de la puesta en forma de lo impensable, lo indecible, modificando la posición del sujeto en cuanto a la propia subjetividad de las personas, para situarse entre la actividad creadora y la proyección de lo que fue alguna vez. Su práctica incluye un trabajo efectivo con productos tangibles que ayudan a mostrar los sentimientos propios, aunque estos estén ocultos o sean confusos. Para las personas con discapacidad psíquica, el arteterapia tiene un papel muy importante, que se desempeña en la creación y en el apoyo de sus capacidades, debido a su caudal de libertad, de autoexpresión y de refuerzo en sus individualidades y su autoconfianza.

La esencia del arteterapia recae en crear algo, y este proceso y su producto son de central importancia. Como señalan Case y Dalley (1990), el proceso artístico facilita la emergencia de la experiencia interna y de los sentimientos, que pueden ser expresados de forma cruda y caótica. Los materiales artísticos ofrecen un modo palpable a través del cual se pueden expresar los aspectos conscientes e inconscientes.

Uno de los puntos esenciales de la imagen es su polisemia, su capacidad metafórica y simbólica. En una relación terapéutica, el artista/sujeto de la terapia da su propio significado a la imagen de su propia "cultura" dentro de la cultura del espacio terapéutico en la cual la imagen es objeto de observación con la consiguiente resonancia tanto en el sujeto de la terapia como en el terapeuta. La importancia de estar abierto a esos niveles de significación diversos en una imagen, y estar atento a ellos, es central en la práctica del arteterapia.

Las pinturas, incluso cuando aparecen aparentemente terminadas, evocan movimiento y relación, pero no pueden ser leídas. Los mapas pueden ser leídos, en los mapas las figuras y las marcas no significan necesariamente algo más allá de sí mismos. Incluso una imagen bidimensional es tridimensional en el sentido de que está llena de múltiples significados potenciales que reverberan y hacen eco entre sí. Ninguna pintura puede ser explicada totalmente a través de la palabra; si así fuera, no tendríamos ninguna necesidad de hacerla.

-Schäverien, 1989: 153-

Hacer arte en una sesión de arteterapia tiene un sentido diferente del de pintar con la intención de exponer al público, donde la obra se mirará por sus cualidades estéticas. No es el producto, sino el proceso lo que importa. El proceso de arteterapia incluye por tanto el lugar, el sujeto de la terapia y el o la terapeuta, además de la obra.

... el artista que termina la obra tiene que considerar dónde mostrarla. Puede elegir no mostrarla, manteniéndola en privado. Existe entonces como una experiencia privada que quizá es demasiado preciosa o demasiado potente para arriesgarse a mostrarla. Puede ser un diálogo consigo mismo, o algo de lo que se avergüenza, o quizá se anticipa al rechazo en las propias críticas. Quizá sus motivaciones están poco claras, quizá simplemente cree que es un error mostrarlo. El cliente en arteterapia puede igualmente pasar por sentimientos similares al decidir si le muestra la obra al terapeuta o no. La transición desde lo privado a lo público es algo común a todo el arte. Es un paso desde el proceso de la acción de la obra a la aceptación de la obra como un producto.

-Schaverien, 1989, 152-

Así, es el proceso de fabricación de la imagen y cómo el producto final es recibido dentro de los límites de la situación terapéutica, lo que forma la base del proceso terapéutico. En este punto, de acuerdo con Case y Dalley, es muy importante la orientación del terapeuta en el modo en que recibe y trabaja con las obras producidas. Las diferentes perspectivas ponen el énfasis en los modos de comprender ese proceso artístico.

El marco terapéutico

Las sesiones de arteterapia, que pueden ser grupales o individuales según sean las exigencias de los casos presentados, constan generalmente de tres partes; en la primera hay una introducción, con una bienvenida y una comunicación de las reglas, una puesta en común sobre lo que se va a hacer entre terapeutas y clientes (denominación de las personas que se comprometen a entrar en arteterapia, el término de paciente se usa con aquellas personas diagnosticadas como enfermas); la segunda corresponde a la ejecución de la obra plástica que suele ocupar la mitad del tiempo disponible; y en la tercera se discute entre clientes y terapeutas los trabajos realizados y cómo ha ido la sesión. Para Marcelo González Magnasco (1996), el taller de arteterapia se puede definir "como el momento para comenzar un relato, que nunca es desde el principio y siempre será inacabado (...), contiene una lógica interna, un círculo, una frase que comienza con el deseo de participar y que tiene su punto de sentido en la circulación de los trabajos más allá del primer Otro observador, el terapeuta.". En los primeros contactos se debe identificar qué tipo de terapia es la más conveniente, el medio artístico adecuado a cada persona así como si es mejor hacerlo de forma individual o grupal. Las ventajas que tiene la terapia grupal es que el aprendizaje social se hace entre varios participantes, y que las personas con necesidades parecidas o equivalentes se pueden dar un apoyo mutuo; en su contra tiene que es

más difícil la confidencialidad y los o las clientes pueden recibir menos atención individual.

En las sesiones de arteterapia se ofrecen técnicas, temas, cuestiones, elecciones libres, que se toman o cambian cuando lo requiere la meta a la que desean llegar terapeutas y clientes. Las directrices se trabajan generalmente dentro de una esfera, con unos temas específicos como pueden ser las emociones, los deseos, los sueños, las fantasías, los proyectos para el futuro, las imágenes de ellos o ellas mismas, su relación con la familia, las amistades, su entorno, situaciones diversas, etc. El aspecto no verbal del arteterapia tiene una importante y única posición entre las y los asistentes que es el que se les brinda la oportunidad de "oir por sus propios ojos."

Una relación triangular

El espacio del arteterapia es un espacio donde se desarrolla una relación entre la o el terapeuta y la o el cliente. Es pues, una relación triangular, en la cual la obra artística o la imagen forma un tercer componente vital en una relación entre dos personas. Es importante crear un contenedor potencial donde esta relación se pueda desarrollar.

Aunque cada cliente/paciente experimenta el espacio de un modo distinto, éste no es un mero espacio práctico que contiene al/la cliente, al/la terapeuta y los materiales, sino que se convierte en simbólico. Al entrar en ese espacio, se entra en un terreno que aporta seguridad. En él se activa un potencial en el cual se podrán estudiar las preocupaciones, miedos, a través del arte y en la relación con el arteterapeuta.

Todo lo que ocurre está fuera de la existencia cotidiana y es observado, más que actuado. Esto es crucial porque, sin esta separación de la vida, hay una inclinación a comportarse y responder espontáneamente, tal y como hacemos en nuestras relaciones sociales. Aquí el marco proporciona una escena donde el terapeuta puede mantener una cierta objetividad, una distancia terapéutica. Esto permite al cliente marcar un espacio que permite hacer una regresión y funcionar como observador de su propio comportamiento.

-Schaverien, 1989: 149-.

La imagen o el objeto artístico ofrecerá referentes al o la cliente que contienen representaciones de la experiencia y simbolizaciones de la vida interior.

Breve historia del Arteterapia

Con respecto a su historia, diremos que brota principalmente de dos fuentes, en los EE UU de América y en Gran Bretaña. En los EE UU ha sido la educadora y psicóloga Margaret Naumburg quien en la década de los 30 comienza a utilizar el arteterapia como profesión, a la que dedica todo su tiempo como terapeuta y profesora. Fue una de las primeras personas que utiliza el término de "arteterapia" y su trabajo ha influido tanto en los Estados Unidos como en Gran Bretaña. Es autora de diversas publicaciones, dice que la técnica del arteterapia "se basa en que todos los individuos, estén o no entrenados artísticamente, poseen una capacidad latente para proyectar sus conflictos internos bajo formas visuales" y que "aquellos originariamente bloqueados en su expresión verbal comienzan a verbalizar con el fin de explicar sus producciones artísticas" (Naumburg, 1978). Pero es la austriaca Edith Kramer, la que está considerada como la primera arteterapeuta norteamericana y la que institucionaliza su utilización en los EE UU; ella señala "El arte es un medio para ampliar el alcance de las experiencias humanas mediante la creación de equivalentes de esas experiencias" (Kramer 1982). Trabaja especialmente en el ámbito escolar, se especializa en arteterapia con niños y adolescentes, y entre las pocas publicaciones en español existentes sobre este tema, encontramos su libro escrito en 1958: *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*, en donde describe sus experiencias en la década de los 50 en la Escuela Wiltwyck, hogar interracial, terapéutico y no confesional, para niños varones entre 8 a 13 años, niños problemáticos de Nueva York y sus suburbios. Edith Kramer cuenta cómo por medio de actividades de arteterapia pudo ayudar en sus conductas agresivas a los niños y llegar a canalizar esas agresiones. Declara que niñas y niños se deben sentir comprendidos por el o la maestra y que deben responder con algo de confianza, porque "es tanto lo que permanece inconsciente y sin definición posible en esa transmisión de habilidades, conocimientos y actitudes que llamamos enseñar, que la sensación de asistir a un acontecimiento mágico o milagroso es parte de todo aprendizaje que vaya más allá de una mecánica acumulación de datos." Otra personalidad destacable es la de Florence Cane, hermana de Margaret Naumburg, que dedica toda su vida a la enseñanza del arte. Fueron especialmente Edith Kramer y Florence Cane quienes más han trabajado en favor del "arte como terapia" en un acercamiento enfocado desde la educación. Edith Kramer ha sido la impulsora de los estudios de arteterapia en EE UU. En el año 1969, se funda la Asociación Americana de Arteterapia, hasta este momento no se había tenido una formación sistemática en la materia, y poco después se logra la institucionalización en este campo de trabajo.

En Gran Bretaña, el artista Adrian Hill al convalecer de heridas de guerra en un hospital durante la II Guerra Mundial, y dedicarse a pintar, nota que al hacerlo se libera de la monotonía y esto le ayuda en su recuperación. Otros pacientes siguen su

ejemplo por consejo de algunos médicos que ven la mejora que ofrece la pintura. Adrian Hill prosigue más tarde con esta labor junto a otros/otras artistas y profesores y profesoras de arte, que trabajan principalmente en hospitales. En el año 1964, un grupo de artistas y terapeutas que trabajan independientemente en escuelas, hospitales, clínicas, etc., y que ven la necesidad de aunar sus experiencias para mantener y cubrir sus propósitos de formación y definición de las normas profesionales, poder relacionarse entre sí y con el público en general y las autoridades, fundan la Asociación Británica de Arte Terapeutas (BAAT). Pocos años después se crea el primer programa de arteterapia en un Departamento de Educación Artística. Desde el año 1981 el arteterapia es regulada por los Servicios Sociales de la Salud Pública en el Reino Unido, con una formación aprobada por la BAAT y el Departamento de la Salud y, posteriormente, por los Servicios Sociales.

Antecedentes del arteterapia

A finales del siglo XIX, el psiquiatra italiano Cesare Lombroso comienza una colección de pinturas y objetos realizados por psicóticos y escribe en 1864 un primer estudio importante sobre el tema creatividad y locura *Genio e follia*. Este libro se coloca en ese entonces como punto de mira de la moderna psiquiatría clínica y hospitalaria. Pocos años antes, uno de los fundadores de la psiquiatría institucional de los EE UU, Pliny Earle publica en 1845 *Poetry and Insanity* un ensayo sobre la creatividad en los perturbados. Freud en sus estudios vislumbra en la creatividad pistas que indican el funcionamiento normal del inconsciente. "Mientras que Lombroso tenía a los locos y sus producciones estéticas por retrocesos a un estadio evolutivo anterior y más primitivo, Freud veía toda creatividad como signo de las fuerzas universales subyacentes que hacen humano a todo ser humano" (S.L. Gilman 1993). Pero será el psiquiatra Hans Prinzhorn, que también había estudiado historia del arte, quien hace cambiar la actitud y defiende la legitimidad estética de los trabajos realizados por personas psicóticas y marginadas de la sociedad. A partir de 1918, reúne más de cinco mil obras de enfermas y enfermos mentales de Austria, Suiza, Alemania, Italia y Holanda. Esta colección será la base de su libro *Bildenerlei der Geisteskranken* (1922), donde hace notar los valores formales artísticos de las obras y deja en una posición secundaria cualquier intento de servirse de ellas para valoración de diagnóstico. Su obra es muy ponderada por los artistas de su época como Paul Klee, Max Ernst y más actuales como Richard Linder. El poeta Paul Éluard dijo sobre él que era "el más bello libro de imágenes".

A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, las vanguardias artísticas también experimentan nuevas formas de aproximación al arte y sus formas de representación y esto trae nuevas categorías de valoración de las obras. Muchos de los artistas de vanguardia quieren transgredir el lenguaje formal existente por medio de la

creación espontánea y el papel del inconsciente, los artistas expresionistas, dadaístas y más tarde los surrealistas, revalorizan por igual el arte de los enfermos mentales con el arte de otras culturas primitivas y el arte infantil. En sus muestras exponen al lado de sus propias obras, máscaras y esculturas tribales, dibujos de niños y esculturas y pinturas de psicóticos. Al terminar la II Guerra Mundial, el artista francés Jean Dubuffet, que desde años atrás colecciona obras de psicóticos, de niños y de personas marginales, se interesa cada vez más sobre el tema y realiza una serie de publicaciones de lo que él bautiza como *art brut*, es decir, todo arte realizado fuera de lo que denomina "arte cultural". Más tarde, con toda su magnífica colección, funda un museo que se estableció en distintas ciudades, hasta quedar instalado definitivamente en Lausanne. Es el Museo del Arte Bruto. El término de arte bruto, hoy día se ha cambiado por el de arte marginal.

Con respecto a los estudios sobre el desarrollo del dibujo infantil, también comienzan a desarrollarse a finales del siglo XIX, y son pedagogos, artistas y psicólogos, los que impulsan su evolución. Entre las primeras obras sobre el tema, encontramos la de Ebenezer Cooke de 1885, *Art teaching and Child Nature*. Los estudios sobre el dibujo infantil se comienzan a hacer desde distintos frentes: a partir de trabajos basados en el método de colección, como los realizados por el psicólogo italiano Corrado Ricci, *L'arte dei bambini* (1886); en métodos de encuestas como el alemán G. Kerschensteiner, *Die Entwicklung der zeichnerische Begabung* (1905); en el método biográfico como el estudio de la norteamericana Luisa Hogan, *A Study of a Child* (1898) y por medio de la observación directa, como el del belga George Rouma, *Le langage graphique de l'enfant* (1912).

Entre los artistas precursores en el estudio de las obras infantiles se encuentra el pintor vienés Franz Cizek, quien a finales del siglo XIX desea romper con el molde antiguo del arte y, para eso, junto a sus amigos dirige su mirada hacia el arte primitivo "pretenden despojarse de los siglos de cultura adquirida, del prejuicio estético, y afrontar la realidad que les rodea con los ojos de un primitivo, de un niño" (J. Rodríguez, 1958). Cizek deja que niños y niñas pinten en su estudio, y así, al comprobar su libertad de expresión, se anima a dar clases de arte a niños y jóvenes, dice que "Cada niño tiene una ley dentro de sí y debe permitírsele desarrollarla según su propia técnica.". Los artistas de vanguardia también se interesan por los dibujos de niñas y niños pero "aquellos que los educadores y psicólogos de la educación entendían como medio de estimular y medir el desarrollo intelectual de la población escolar alemana, los artistas y teóricos expresionistas lo emplearon como justificación de su arte "espiritual" y de la representación subjetiva de su imaginaria" (R. Heller, 1993), como la pintora Gabriel Münter que reúne una extensísima colección de arte infantil, así como los pintores Kandinsky y Paul Klee.

Desde la década de 1890, existe una preocupación en los reformadores de la enseñanza por el dibujo infantil, no ven bien la supremacía de la palabra sobre la imagen y el énfasis en la copia en las clases de dibujo. Al publicarse estudios sobre arte infantil desde principios psicológicos o pedagógicos, se aumenta el interés científico por esta materia. En Austria, hacia el año 1922, Victor Lowenfeld comienza a interesarse formalmente con todo lo relacionado sobre educación, terapia, salud mental y creatividad. Estudia la naturaleza creadora con ciegos, que en este entonces se decía no tenían capacidad para dibujar al no tener idea del objeto global para poder representarlo. Desarrolla las ideas del filósofo norteamericano John Dewey acerca de que el arte es un medio para que se desarrolle el ser humano. Posteriormente, Lowenfeld, debido a la situación de su país y con la ayuda de Herbert Read viaja a Inglaterra y posteriormente a los EE UU donde prosigue sus investigaciones. Crea la primera escuela de artes para negros, el Hampton College. Sus libros siguen siendo de gran interés para la educación artística y el arteterapia. Herbert Read, educador y filósofo del arte, también nos ha legado otro libro importante como es *Educación por el arte*.

Estudios de arteterapia en España

Los estudios universitarios de tercer ciclo en arteterapia en España comenzaron en la Universidad de Barcelona en el año 1999 y un año más tarde en la Universidad Complutense de Madrid, y muy pronto lo harán en la de Granada. Estos estudios se realizan en casi todos los países europeos, EE UU de América y Canadá desde hace unas décadas, así como en Argentina, Chile, Brasil, Israel, Australia, etc., más recientemente.

El Máster que se realiza en Madrid, en la Facultad de Educación, dentro del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, tiene una duración de dos años. Sus objetivos principales son los de entender el arte como vehículo para la mejora social, física, psíquica y personal; alcanzar una visión global e integrada de las posibilidades del arte como instrumento de crecimiento y mejora y como medio de integración y desarrollo en campos específicos; conocer los distintos tipos de discapacidades, así como los trastornos sociales y psicológicos que puede aplicarse en arteterapia; facilitar una metodología adecuada para la elaboración de proyectos de trabajo e investigación para su posterior puesta en práctica con personas de diversas características. Sus ámbitos de ampliación son amplios tanto en centros educativos dedicados a las distintas discapacidades, de educación reglada o no, y en centros y hospitales donde acuden personas con diversas necesidades.

Para Sara Pain y Gladys Jarreau (1995) los conocimientos y habilidades necesarios del arteterapeuta "corresponden fundamentalmente a tres terrenos: el de la

técnica de las actividades plásticas, el de la psicología de la representación y de la expresión, y el del arte, su significado e historia, por lo que se exige un atento entrenamiento." Es importante que las personas que quieran ser arteterapeutas tengan experiencia educativa. Según los consejos de Edith Kramer, ser arteterapeuta integra diversas disciplinas porque debe ser al mismo tiempo artista, terapeuta y maestro. En este sentido, González Magnasco (1996) escribe:

Quien se dedique al arteterapia deberá tener al menos tres niveles de intervención: el estético, el pedagógico y el terapéutico. Para ser efectivo dentro de este marco habrá que adiestrarse para ser capaz de reconocer el momento en donde estos tres elementos deberán ser combinados o cuando uno deberá prevalecer sobre otro. Si bien estos tres niveles o estadios no podrían funcionar por separado es indudable que en determinados momentos uno prevalece sobre otro.

El contenido de este libro

La obra que aquí presentamos es el fruto de años de preparación, investigación y acción. Los autores de este volumen han destinado al estudio y la práctica del arteterapia esfuerzo, emoción y convicción. Doctoras y licenciadas en Bellas Artes o Imagen en unos casos, y en Psicología en otros, la mayoría con formación en arteterapia, han vertido en sus textos reflexiones sobre el beneficio del arte desde distintas vertientes. Hemos agrupado el volumen en tres grandes bloques; el primero sobre consideraciones generales acerca del Arteterapia y la Educación y las distintas posibilidades de expresión como cauces educativos y terapéuticos; un segundo bloque dedicado a la infancia; y un tercer bloque dedicado a la adolescencia y la edad adulta.

En el primer bloque hemos agrupado aquellos textos que reflexionaban de modo general sobre el Arte, la Educación y la Terapia. Así, podrán encontrar textos como el de Teresa Pereira, que reflexiona sobre las coincidencias de un tipo de Educación Artística centrada en el ser humano con el Arteterapia. El capítulo de Catalina Rigo ahonda sobre las relaciones del arteterapia con el entorno, uniendo las capacidades creadoras y expresivas del ser humano con el conocimiento e interiorización/ exteriorización del entorno. Noemí Martínez señala en su apartado la importancia del arte en la Educación, el estímulo de la creatividad tanto en Educación como en Terapia, y las distintas técnicas que, desde las Arte Plásticas, se pueden utilizar en Terapia. Resalta, igualmente, la importancia de conocer el Arte, observar las imágenes de la Historia del Arte y de nuestro alrededor como fuente de trabajo terapéutico, entre otras consideraciones. Marián López Fernández Cao se preocupa en su apartado de las características de la imagen fotográfica en relación con la psique hu-

mana, así como de la función de la imagen fotográfica en Educación y Terapia, en relación con el concepto de memoria y huella. Ana Mampaso seguidamente centra su atención en los procesos que en terapia y en Educación, se pueden abordar desde el uso del Vídeo. Para concluir este bloque, Laura Rico Caballo propone el trabajo interdisciplinar con arte, escritura y lectura creativa como una labor combinada con resultados positivos.

En un segundo bloque, Javier Abad centra su análisis en la imagen corporal en la representación gráfica infantil en relación con la Educación y la Terapia. Desde este texto, como su autor señala, se reivindica "el papel del cuerpo en la adquisición de conocimiento y la importancia de las experiencias corporales como vía integradora que permite el paso de las percepciones corporales al pensamiento abstracto". Siguiendo con el ámbito infantil, que centra el bloque dos, Leonor Uriarte compila sus investigaciones sobre el Arteterapia con niños en hospitales, las implicaciones afectivas de la estancia hospitalaria así como las posibilidades de trabajo en estos ámbitos a través del arteterapia. En este mismo bloque, Ana Belén Núñez ahonda en las posibilidades de trabajo a través del arte con niños y adultos autistas, señalando las experiencias previas y las necesidades específicas de este campo de actuación a través del arteterapia. M. José Prado aborda el tema del arteterapia en Educación Especial. Seguidamente Juana Alba se centra en el trabajo de arteterapia con niñas y niños en centros de Acogida de la Comunidad de Madrid.

En un tercer bloque, Ana Bonilla Rius presenta su reflexión a partir del trabajo de arteterapia con adolescentes, ahondando en la importancia del proceso por encima de las expectativas de los resultados. Como señala la autora, "el arteterapia no elimina los problemas, pero ayuda a enfrentarlos y a saber vivir con ellos". Seguidamente, Raquel Pérez Fariñas ahonda en las posibilidades de trabajo con adolescentes en centros educativos, en los beneficios que ello produce y en lo deseable de esta interacción: "los educadores en la escuela desean que la persona se desarrolle al máximo para que pueda sentirse segura en el mundo, y lo desean no sólo a través del crecimiento cognitivo, sino emocional, (...) el arteterapia ayuda a desarrollar y valorar todos aquellos aspectos que consideramos de gran importancia en la educación integral". Dentro del ámbito de aplicación con adultos, María Ángeles Alonso Garrido profundiza en la relación específica del Arteterapia con mujeres, en las representaciones de género y en su práctica con mujeres maltratadas en un Centro de Acogida. Por último, Carmen Alcaide recoge su experiencia de varios años de trabajo a través del arte con pacientes psiquiátricos, apuntando los objetivos que se pretendían, los contenidos y desarrollo del mismo, así como las valoraciones y mejoras derivadas de la experiencia, ligadas al desarrollo personal de cada paciente, huyendo de etiquetas psiquiátricas o de diagnóstico, sino como método eficaz de crecimiento y comunicación personal.

Bibliografía

- BARBOSA, A. M. y CIORNAI, S. (2000): "Imágenes de creatividad. Diálogo Ana Mae Barbosa e Selma Ciornai". En: *Insight*, X, 1 (3), 9-18.
- GILMAN, S.J. (1993): "La construcción de la creatividad y la locura". En: *Visiones paralelas. Artistas modernos y arte marginal*. Madrid: Centro de Arte Reina Sofía.
- GONZÁLEZ MAGNASCO, M. (1996): "Arte-terapia". En: *Elefante en el bazar*, 1, nº 1, 34-37.
- HELLER, R. (1993): "Los antiguos del expresionismo". En: *Visiones paralelas. Artistas modernos y arte marginal*. Madrid: Centro de Arte Reina Sofía.
- KRAMER, E. (1982): *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- NAUMBURG, M. (1978): "La terapia artística: su alcance y función". En: Hammer, E.F.: *Tests Proyectivos Gráficos*. Buenos Aires: Paidós.
- PAIN, S. y JARREAU, G. (1995): *Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- RODRÍGUEZ, J. (1958): *El arte del niño*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- SCHAVERIEN, J. (1990): En: CASE, C & DALLEY, T. *The handbook of Arttherapy*. London: Routledge.

1^{ER} BLOQUE

CONSIDERACIONES GENERALES

PEDAGOGÍA CRÍTICA / ARTETERAPIA

Teresa Pereira Rodríguez
Licenciada en Bellas Artes
Arteterapeuta por la U.C.M.

1. Introducción

A lo largo de estas páginas, voy a intentar establecer qué puntos de conexión, paralelismo o posibles aportaciones mutuas pueden existir entre dos disciplinas, la pedagogía crítica y el arteterapia, que, en principio, comparten al menos un común compromiso con una visión humanista del mundo y del ser humano.

Los hombres y las mujeres no son en esencia libres y habilitan un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios. Los problemas surgen del contexto interactivo entre individuo y sociedad. El individuo, un actor social, tanto crea como es creado por el universo social del que forma parte. La **teoría crítica** nos ayuda a enfocar simultáneamente ambos aspectos de la contradicción social y lo hace desde el pensamiento dialéctico.

Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1983) consideran que el pensamiento dialéctico implica buscar las contradicciones, pero no es algo tan inexpresivo o mecánico como la fórmula de tesis-antítesis-síntesis; por el contrario, es una forma abierta y cuestionadora de pensamiento que exige una reflexión completa entre elementos como parte y todo, conocimiento y acción, proceso y producto, sujeto y objeto, ser y devenir, retórica y realidad o estructura y función. Los elementos están considerados como mutuamente constitutivos, no separados y distintos. La contradicción puede, de esta manera, distinguirse de la paradoja: hablar de contradicción implica que se puede obtener una nueva solución, mientras que hablar de paradoja sugiere que dos ideas incompatibles permanecen inertes y opuestas una a la otra.

Un pensamiento dialéctico y crítico sería en principio aquel que cuestiona y transforma alguna situación, idea o concepto aceptado como válido, haciéndolo entrar en crisis y aportando una solución original. Si traspasamos esto al análisis de la sociedad en la que vivimos, éste tendría por fuerza que derivar en una acción crítica para el cambio social. Pero este **pensamiento y acción críticos** deben definirse por lo que afirman, no por lo que niegan, ya que los discursos que se centran tan sólo en la crítica y callan lo que proponen pueden inducir a confusión, enmascarando la ausencia de un auténtico planteamiento innovador. Desde esa premisa, se considera que el pensamiento y la acción crítica para el cambio social tienen como mínimo dos características:

- Defensa de la igualdad de todas las personas y colectivos.
- Apoyo a los movimientos sociales que luchan por esa igualdad.

En el contexto de la educación, la pedagogía crítica no consiste en un conjunto homogéneo de ideas, sería más exacto decir que los teóricos de esta disciplina están unidos por sus objetivos: llevar a las aulas los postulados del pensamiento crítico habilitando a los más necesitados y transformando las desigualdades e injusticias sociales existentes. Desde aquí y como afirma McLaren (1997):

La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo "tikkun", que significa "curar, reparar y transformar el mundo". Todo lo demás es comentario. Proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza.

Es desde esta resonancia y esta apuesta por la esperanza en nuestra capacidad de transformarnos y transformar el mundo, donde podemos establecer una primera conexión con el **arteterapia**. En la "terapia a través del arte" el término "terapia" se utiliza coincidiendo con el sentido que en griego y en hebreo tiene esta palabra, como un "hacerse cargo de sí". Es, por tanto, una acción o proceso que facilita una mejora en la capacidad de una persona (o personas) para satisfacer sus propias necesidades básicas, produciendo un cambio significativo que repercutirá en sus experiencias individuales y colectivas.

Como propugna Loris Malaguzzi (2001):

En la teoría y práctica educativa es necesario aceptar aportaciones que llegan de disciplinas colaterales y que, salvando las diferencias, tienen un punto en común: la forma de conocer. Se trata de teorías que -basadas en el principio de la incertidumbre que introdujo la física cuántica y que proclama la imposibilidad de predecir el comportamiento de las partículas subatómicas y, por tanto, el fundamento de la materia- ponen en crisis el mundo ordenado, previsible y seguro que han descrito las ciencias tradicionales, tanto naturales como sociales. Es la crisis del ideal determinista.

2. Pensamiento crítico

No hay un mundo ideal, autónomo, prístino o aborigen al cual correspondan por necesidad nuestras construcciones sociales; siempre hay un campo referencial en el cual se sitúan símbolos. Y este particular campo referencial (lenguaje, cultura, lugar,

tiempo) influye en cómo los símbolos generan significado. Ese significado que va a permitir estructurar cualquier conocimiento.

El **conocimiento** es una construcción social profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder, es decir, es producto del acuerdo o consentimiento entre los individuos que viven relaciones sociales particulares (clase, raza, género) y que viven coyunturas particulares en el tiempo. Sostener que el conocimiento es socialmente construido, en general, significa que el mundo en que vivimos es construido simbólicamente por la mente merced a la interacción social con los otros y que es profundamente dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica.

El concepto de **cultura** es esencial para el entendimiento de este planteamiento de la pedagogía crítica. La cultura entendida como las formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida "dada", un conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de los cuales diferentes grupos otorgan sentido a su mundo. Podríamos hablar de tres categorías centrales relacionadas con el concepto de cultura: la cultura dominante (prácticas y representaciones sociales que afirman los valores centrales, intereses y compromisos de la clase social que controla la riqueza material y simbólica de la sociedad), la cultura subordinada (la de los grupos que viven las relaciones sociales subordinados a la cultura dominante) y la subcultura (subconjuntos de las dos culturas de origen).

Las formas culturales están constituidas por aquellos símbolos y prácticas sociales que expresan cultura (música, vestido, alimentación, religión, danza, o educación) y que se han desarrollado a partir de los esfuerzos de los grupos por definir sus vidas en el entorno político y material. No existen separadas de los conjuntos de apuntalamientos relacionados con los medios de producción económica, la movilización del deseo, la construcción de valores sociales, las asimetrías entre poder y conocimiento, las configuraciones de ideología y las relaciones de clase, raza y género.

Los individuos que forman las subculturas suelen emplear símbolos distintos y prácticas sociales para favorecer una identidad distinta de la de la cultura dominante. Tales subculturas están envueltas en la disputa por el "espacio" cultural o aberturas en la cultura dominante, ya que ésta nunca es capaz de asegurar un control total sobre los grupos culturales subordinados. Las subculturas ofrecen una crítica simbólica del orden social y muchas de ellas constituyen una crisis dentro de la cultura dominante más que una conspiración en contra de ella.

La cultura dominante ejerce control sobre clases o grupos subordinados mediante un proceso conocido como hegemonía. La hegemonía se refiere al mantenimiento de la dominación no sólo por el puro ejercicio de la fuerza sino principalmente

por prácticas sociales consensuales (lo que la gente dice y hace: palabras, gestos, signos y rituales particulares), formas sociales (los principios que proveen y dan legitimidad a las prácticas sociales específicas) y estructuras sociales (imperativos que limitan la vida individual y que tienen su origen en las relaciones de poder que gobiernan a la sociedad) producidas en espacios específicos. La cultura dominante trata de "fijar" los significados de los signos, los símbolos y las representaciones para proveer una visión del mundo "común", a través de los medios masivos de comunicación y los aparatos del Estado, tales como las escuelas, las instituciones gubernamentales y las burocracias estatales. A los individuos se les proporcionan "posiciones subjetivas" que los condenan a reaccionar a ideas y opiniones en formas prescritas. Los intereses de las clases dominantes supuestamente representan los intereses de todos los grupos, sus valores y creencias aparecen tan correctos que rechazarlos sería antinatural, una violación al sentido común. Como dice McLaren (1997):

Estos rasgos opresivos no suelen ser desafiados porque la ideología dominante es tan inclusiva que a los individuos se les enseña a verla como natural, de sentido común e inviolable... ¿Quién necesita usar la fuerza cuando la hegemonía ideológica trabaja tan bien?

La hegemonía no podría hacer su trabajo sin el apoyo de la **ideología**. La ideología se refiere a la producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos, es decir, la producción de sentido y significados. Puede describirse como una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, diferentes tipos de prácticas sociales, rituales y representaciones que tendemos a aceptar tanto como naturales como de sentido común. La ideología incluye funciones positivas (proporcionar conceptos, categorías, imágenes e ideas por medio de los cuales la gente da sentido a su mundo social y político, conforma sus proyectos, toma cierta conciencia de su ubicación en el mundo y actúa en él) y negativas (todas estas perspectivas son selectivas, privilegian por tanto a algunos grupos por encima de otros).

La ideología en su función negativa trabaja, según John Thompson (1987), mediante cuatro formas diferentes: la legitimación (un sistema de dominación se sostiene presentándose como legítimo o como eminentemente justo y digno de respeto), la disimulación (las relaciones de dominación están ocultas, negadas u oscurecidas de diferentes formas), la fragmentación (las relaciones de dominación están sostenidas por la producción de significados en una forma que fragmenta a los grupos de modo que quedan ubicados en oposición a otros) y la cosificación (situaciones históricas transitorias se presentan como permanentes, naturales y de sentido común como si estuvieran fuera del tiempo). La tarea más difícil al analizar estas funciones negativas de la ideología es desenmascarar esas propiedades ideológicas que

se insinúan como los componentes fundamentales de la realidad. Las funciones ideológicas que secuestran la esfera del sentido común consiguen con frecuencia disfrazar las bases de sus operaciones.

Partiendo de que como individuos heredamos una comunidad preexistente de signos y de que todas las ideas, valores y significados tienen raíces sociales y desarrollan funciones sociales, la ideología se vuelve un asunto en el que hay que investigar qué conceptos, valores y significados oscurecen nuestra comprensión del mundo social y nuestra ubicación dentro de las redes de relaciones entre poder y conocimiento, y cuáles son los conceptos, valores o significados que esclarecen tal comprensión. La ideología dominante (creencias y valores compartidos por la mayoría de los individuos) alienta frecuentemente las ideologías oposicionales (las que intentan desafiar a las dominantes y resquebrajar los estereotipos existentes) y tolera las que desafían su propia racionalidad, dado que absorbiendo esos valores contradictorios, ellas serán cada vez menos capaces de domesticar los valores conflictivos y contradictorios. Esto se debe a que la sujeción hegemónica del sistema social es tan fuerte que, en general, puede resistir la disensión y de hecho neutralizarla como oposición simbólica.

Habermas (1972) distingue entre el conocimiento técnico (aquel que puede ser medido y cuantificado) y el conocimiento práctico (descripción y análisis articulados para ayudar a comprender los hechos sociales en curso y situacionales, dar forma a las acciones diarias en el mundo). Intentado reconciliar y trascender la oposición entre ambos conocimientos concluye definiendo el **conocimiento emancipatorio**, aquel que nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegio.

El trabajo del filósofo francés Michel Foucault (1972) es crucial para entender la naturaleza socialmente construida de la verdad y su inserción en las relaciones entre conocimiento y poder. Las relaciones de poder se inscriben, según él, en lo que llama **discurso** o familia de conceptos. Los discursos están hechos de prácticas discursivas, es decir, las reglas mediante las cuales se forman los discursos, las reglas que gobiernan lo que puede ser dicho y lo que debe permanecer callado, quien puede hablar con autoridad y quien debe escuchar. Los discursos y las prácticas discursivas influyen en cómo vivimos nuestras vidas como sujetos conscientes; moldean nuestras subjetividades (nuestras formas de comprender el mundo) porque es sólo en el lenguaje y mediante el discurso como la realidad social puede otorgar significados. No todos los discursos tienen el mismo peso, pues algunos explicarán y justificarán la conveniencia del *statu quo* y otros proporcionarán un contexto para resistir a las prácticas sociales e institucionales. Podemos considerar los discursos dominantes (los producidos por la cultura dominante) como economías generadoras de poder y conocimiento o como formas múltiples de restricción.

Esto reafirma el argumento de que el conocimiento (la verdad) es socialmente construido, culturalmente mediado e históricamente situado. La verdad no puede ser dicha en ausencia de las relaciones de poder y cada relación necesariamente enuncia su propia verdad. La verdad no es relativa (en el sentido de que las "verdades" proclamadas por varios individuos y sociedades sean todas iguales en sus efectos) sino que es relacional (los planteamientos considerados "verdaderos" son dependientes de la historia, el contexto cultural y las relaciones de poder que operan en una sociedad dada, disciplina, institución, etc.). Teniendo en cuenta sus ámbitos de aplicación, el arteterapia no es ajeno a todos estos planteamientos. El uso terapéutico del arte es eficaz, tanto en procesos de crecimiento personal como en ámbitos institucionales, para el tratamiento de problemas relacionados con las necesidades emocionales, cognitivas, físicas y sociales del ser humano. Esto supone que el arteterapia trabaja en ámbitos en los que ha de enfrentarse a los mismos dilemas que expresa el pensamiento crítico. Desenmascarar cómo la ideología negativa ejerce la hegemonía pretendiendo institucionalizar las subculturas, de forma que su propia dependencia las neutralice, es uno de los principales retos que tiene que afrontar en el desarrollo de su puesta en práctica.

3. Pedagogía crítica

Partiendo de estas premisas, los teóricos de la pedagogía crítica ven el **conocimiento escolar** como histórica y socialmente arraigado y, en ciertos casos, limitado por intereses. Desde el punto de vista de la pedagogía crítica es imposible considerar las cuestiones educativas independientemente del contexto histórico, político, cultural y económico. La escuela se plantea como una forma de política cultural, representa una introducción, una preparación, y una legitimación de las formas particulares de la vida social. La educación está siempre implicada en las relaciones de poder, en las prácticas sociales y la aprobación de formas de conocimiento que apoyan o sostienen una visión específica del pasado, del presente y del futuro. Consideran que es necesario hacer una elección moral que consiste en la distinción entre la educación como función de la sociedad, y la sociedad como una función de la educación. Rechazan la idea de que la escuela constituya un proceso apolítico y no axiológico, sostienen que las escuelas operan principalmente para reproducir los valores y privilegios de las élites, para mantener una tendencia esencialmente injusta que da como resultado la transmisión y la reproducción de la cultura del *status quo* dominante.

Durante decenios, los teóricos críticos han tratado de comprender cómo están implicadas las escuelas en el proceso de **reproducción social**, es decir, han intentado explorar cómo las escuelas perpetúan y reproducen las relaciones sociales y actitudes necesarias para sostener las relaciones económicas y de clase dominantes en la sociedad.

Los "teóricos de la resistencia" Giroux y Willis (1977) enfocan la reproducción cultural como una función de las diferencias clasistas de capital cultural. El concepto de capital cultural se refiere a los antecedentes culturales, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son transmitidas de una generación a otra. El capital cultural representa las formas de hablar, actuar, modos de vida, movimientos, socializaciones, formas de conocer, prácticas de lenguaje y valores. Puede existir en estado corpóreo (disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo); en estado objetivado (artefactos culturales tales como pinturas, libros, diplomas y otros objetos materiales) y en estado institucionalizado (confiere propiedades originales al capital cultural que garantiza, da un carácter de cualidad natural a aspectos como la lentitud, la sinceridad, la honestidad, el ser apolítico...). Los estudiantes de la cultura dominante heredan sustancialmente un capital cultural diferente del que heredan los estudiantes pobres, y las escuelas en general valoran y recompensan a los que exhiben ese capital cultural dominante y sistemáticamente devalúan el capital cultural de los estudiantes que ocupan posiciones de clase subordinadas. El capital cultural es un reflejo del capital material y lo reemplaza en forma de moneda simbólica que entra en el sistema de intercambio de la escuela. Es, por tanto, un símbolo de la fuerza económica de la estructura social y se vuelve una fuerza productiva en sí para la reproducción de las relaciones sociales en el capitalismo.

El trabajo de los "teóricos de la resistencia" nos ha ayudado a comprender cómo funciona la dominación aun cuando los estudiantes rechacen la ideología que está ayudando a reprimirlos. Cuestionan los procesos por medio de los cuales el sistema escolar refleja y sostiene la lógica del capital y las prácticas y estructuras sociales dominantes que dividen a la sociedad por la clase, la raza y el género. Se centra en la autonomía parcial de la cultura escolar y en el papel del **conflicto** y la contradicción dentro del mismo proceso reproductivo.

Ya en la infancia, en las interacciones de los niños o las niñas, se dan conflictos cognitivos y de otro tipo que tienen que ver con el desarrollo de la personalidad y con la confrontación y la diversidad de acciones, expectativas e ideas. Los niños y las niñas, estén en el contexto que estén, no esperan a nadie para preguntarse, para crear estrategias de pensamiento, principios y sentimientos. Siempre, y en cualquier lugar, desempeñan un rol activo en la construcción del saber y del comprender. Ellos y ellas esperan encontrar, siempre, diferencias, discrepancias y sorpresas. Éstos son los elementos que generan una tensión creativa. Cuando no se dan relaciones de autoridad o de fuerte dependencia, los niños y las niñas se muestran sensibles a entender el significado del conflicto, a sentir su fascinación y sus ventajas. Gracias a esos conflictos se transforman las situaciones individuales, sobre todo, en el plano cognitivo y en las formas de aprendizaje, de manera que posibilitan el desarrollo. El conflicto puede entonces ser visto como algo que es consustancial al ser humano en tanto ser social que se interrelaciona con otras personas con las que va a discrepar y

a tener intereses y necesidades contrapuestas, pero con las que puede también poner en marcha la co-construcción a través de acuerdos cooperativos.

Silvia Bonino (1993) afirma que existe una conexión directa entre la capacidad de colaboración y la capacidad de simbolización. De hecho, justamente a través de la simbolización, los niños y las niñas, duplicando la realidad en el plano del lenguaje o de la ficción, realizan la separación de la realidad que hace posible la reestructuración cognitiva. Colaborar no es otra cosa que encontrar un camino común más complejo y difícil, que tenga en cuenta las exigencias de todos en la solución de una situación de oposición. Existen datos precisos sobre el menor recurso a los comportamientos agresivos y sobre las mayores capacidades de cooperación, ya en fases precoces de desarrollo, en criaturas que presentan mayor capacidad de simbolización.

Esto es algo que no debería sorprendernos demasiado si tenemos en cuenta la importancia del símbolo en la adquisición del conocimiento. El pedagogo crítico Loris Malaguzzi (2001), en su teoría del desarrollo infantil, comienza afirmando:

Si la naturaleza ha predisposto que la longitud de la infancia humana sea más larga es porque sabe cuantos vados tiene que atravesar, cuantos senderos debe recorrer, cuantos errores pueden ser corregidos, tanto por niños como por adultos y cuantos prejuicios es necesaria superar. Y cuantas infinitas veces los niños tienen que tomar aire para restaurar su imagen, la de los coetáneos, la de sus padres, la de los educadores y la del conocimiento de los mundos posibles,

Su filosofía nos habla de un niño o niña que, desde el nacimiento, desea sentirse parte del mundo, usar activamente una compleja red de capacidades y de aprendizajes, que es capaz de organizar relaciones y mapas de orientación personal, interpersonal, social, cognitiva, afectiva e, incluso, simbólica. Insiste en respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos del hacer y del entender, de la plena, lenta, extravagante, lúcida y mutable emersión de las capacidades infantiles; es una medida de sabiduría biológica y cultural. Los niños y las niñas necesitan caminar por muchas calles para encontrar el sentido de lo visual, de lo sensible, de la lógica y de la imaginación, de los sentimientos y de la emoción.

El niño y la niña aprenden interactuando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de los coetáneos. En este sentido, participan en la construcción de su yo y en la construcción del de los otros. La interacción entre los niños o niñas pone en juego conductas sociales, emocionales, comunicativas y cognitivas.

A la vez que construyen sus ideas, construyen conjuntamente también los símbolos y una pluralidad unitaria de códigos posibles. Los símbolos se construyen en cadena, es decir, se pueden armonizar en un sistema. En este momento, el niño y la niña relacionan cosas y elementos que antes no habían relacionado nunca. No se puede llevar adelante un proceso de aprendizaje o de conocimiento si no recurrimos continuamente a los símbolos. Las construcciones simbólicas que, en parte, se derivan de las habilidades cognitivas y de las formas con las que se actúa, encuentran terreno abonado en las interacciones de los niños o niñas y, por extensión, de los adultos, ya que, como concluye Malaguzzi (2001), "si el símbolo, de alguna manera, sirve para otra cosa, es que está para algo distinto; es un grupo, una mano que se aprieta y que mantiene apretados, a través de una selección, los conceptos expresados".

Si afrontar el conflicto, de modo directo o indirecto, significa estimular también las capacidades de simbolización, es aquí donde el arteterapia puede trabajar claramente en estrecha colaboración con la pedagogía crítica, puesto que el pensamiento simbólico es la fuente de la que se nutre.

4. Arteterapia

El arteterapia es una disciplina especializada en acompañar, facilitar y posibilitar un cambio significativo en la persona mediante la utilización de diversos medios artísticos: atendiendo a su proceso creativo, a las imágenes que produce y a las preguntas y respuestas que éstas le suscitan. Sostiene, por tanto, que la creación artística es un medio efectivo para la intervención terapéutica en el tratamiento de problemas relacionados con las necesidades emocionales, cognitivas y físicas del ser humano, así como un medio de intervención en la escuela.

La actuación profesional se apoya, por una parte, en el conocimiento y la práctica del arte y, por otra, en el estudio del desarrollo humano y de las teorías psicológicas. Bajo esta doble perspectiva práctico-teórica, y tomando como punto de partida al individuo, su objetivo es apoyarlo en su desarrollo, utilizando la expresión artística como un canal alternativo, argumentando más allá del terreno verbal y confiando al discurso una exterioridad real: un encuentro y una mirada reflexiva *a posteriori*.

En arteterapia, el **proceso creativo** se sustenta principalmente en los medios artísticos que trabajan con la imagen (dibujo, pintura, escultura, fotografía...) y es en sí mismo, y no en los resultados obtenidos, donde reside la dinámica de esta disciplina. La expresión plástica posibilita la acción creadora, el alumbramiento de algo que previamente no existía.

La creatividad no puede ser considerada como una facultad mental aislada, sino una característica de nuestra manera de pensar conocer y decidir. La génesis de la creatividad se aleja de cualquier garantía cognoscitiva. Es difícil explicar qué tiene la facultad de aparecer y desaparecer. Desde un punto de vista pedagógico, que puede ser aplicado perfectamente al arteterapia, Malaguzzi (2001) nos dice respecto al alcance de la creatividad que "nuestra tarea consiste en ayudar a los niños a subirse, lo más alto posible, a sus montañas".

También la estética es un acontecimiento que perseguimos por todos los medios. Existe una "estética del conocimiento", antes de un "conocimiento estético". Al aprender y entender existe siempre una esperanza: lo que conseguiremos realizar nos tiene que gustar y, también, gustar a los demás. Se trata de un estado de ánimo que se complica y se perfecciona a través de una precisa y sutil tela de araña que se percibe, mientras conocemos y hacemos proyectos, y que nos hace elegir entre modelos de acción, pensamiento o imaginarios, que tienen sus raíces dentro de nosotros. Esa vibración estética es la que nos impulsa a mejorar los constructos de nuestra sensibilidad interpretativa y creativa, a descubrir los valores y los efectos del placer que se suscitan en nosotros y en los demás: un "atrevimiento" para seducir y ser seducidos. A este respecto, Humberto Maturana (1987) afirma "la alternativa a la razón, como fuente para construir un sistema universal de valores, es la seducción estética: una especie de marco de referencia que está especialmente proyectado para favorecer los deseos de los individuos".

Existe una profunda relación entre la seducción estética y el conocimiento. La seducción estética no sólo nace en momentos de una profundidad especial en el que el yo parece entrar en trance, sobre todo en algunas situaciones que conllevan un riesgo (riesgo entendido como aventura y reto metasensorial y metacognitivo). La seducción estética, con su ubicuidad simbólica (entre los límites de la lógica y del deseo), es un viaje mucho más familiar y cotidiano de lo que se cree.

La transferencia del lenguaje verbal al lenguaje gráfico es importante. La palabra da mucho juego porque la palabra no sólo es la información, sino también una oferta, una negociación y una transformación de ideas. Pero los niños y las niñas sienten que la palabra está y fluctúa dentro de la cabeza. Por este motivo, los niños y las niñas necesitan, para otorgar significado a las palabras, darles un constructo más material. Es una selección muy sutil que los niños y las niñas hacen con respecto a la enunciación de tipo verbal a la que han llegado para conseguir una nueva conquista: la capacidad de transferir gráficamente el concepto dominante que surge durante el proceso del proyecto. Tienen que ser capaces, de alguna manera, de autosacrificar algunos aspectos de carácter subjetivo y volver a encontrar un ámbito de objetividad posible al transferir las palabras al lenguaje gráfico.

El paso de la palabra a la representación gráfica supone esencialmente una necesidad que adquiere fuerza tanto en el aspecto práctico como en el de la negociación de las ideas. Este paso durante el proceso tiene la misión de provocar una parada para reflexionar, una parada clarificadora. Los niños y las niñas perciben que todas sus acciones tienen que ser un instrumento de comunicación; este proceso gráfico se convierte así en un proceso de negociación que se consolida en una gráfica que: reduce la amplitud de las palabras a una dimensión aceptable y legible, da claridad y plenitud a la información, es una prolongación excéntrica de sus gestos y les permite descubrir que lo que han comunicado al grupo permanece en el tiempo en su obra gráfica.

Cuando el niño o la niña dibujan están actuando sobre las informaciones que tienen y las están transfiriendo a otro lugar. Esto quiere decir que, en cada acto (no solo en la actuación gráfica), el niño o la niña pasan de un código a otro y, después, a otro. En este proceso el niño o la niña, a la vez, aceptan el riesgo que supone afrontar y alterar un código para reconstruirlo a través de un segundo código. Después captarán lo que a partir de este código puede nacer, relacionando de nuevo a nivel de palabras, con lo que su lenguaje gráfico cambiará de nuevo. Por tanto, cada transformación es una especie de generación que se complica internamente y que empuja hacia adelante. Esto supone un gran descubrimiento.

El taller de arteterapia se convierte así en un lugar en que investigar la génesis de las huellas plásticas y sus modificaciones, las amistades o peleas entre formas y colores, los objetivos narrativos y argumentativos, el paso de las imágenes de la palabra al signo plástico y al revés, las contaminaciones que provocan los medios de comunicación, o las diferencias simbólicas y expresivas de género, raza o clase. Lo importante y privilegiado es el fascinante y múltiple juego que puede hacerse con la imagen.

5. Escuela / Taller de Arteterapia

Desde la pedagogía crítica, la escuela se concibe, por tanto, como un unitario organismo vivo, un lugar de convivencia y de intercambio relacional entre ciertos adultos y niños o niñas. Un lugar en el que se piensa, se discute, se trabaja tratando de reconciliar lo que se sabe con lo que no se sabe, las dificultades, los errores, las expectativas, el éxito, los interrogantes, y los problemas que siempre están presentes cuando tenemos que elegir. Es como una construcción viajera (en continuo ajuste) que se funda en las dinámicas interactivas de sus protagonistas y en su capacidad de realizar diversas combinaciones. En esta construcción cada una de las partes se mueve con su propia identidad y sus deberes interrelacionando vínculos y confrontaciones recíprocas.

El concepto de circularidad conduce a comprender la relación adulto-niño o niña como una relación activa entre quien aprende y quien enseña: el niño y la niña están a punto de ver lo que los adultos ya ven. El adulto puede y debe hacer un préstamo de su conocimiento y de su consciencia, pero es un préstamo con condiciones: la condición que se establece es que los niños y las niñas pueden devolver el préstamo. El trabajo de los educadores tiene que ser capaz de producir no sólo experiencias y elecciones cotidianas, sino que, además, debe convertirse en sujeto y objeto de un replanteamiento crítico capaz de identificar cuáles son los significados que tienen el viento a favor o en contra del proyecto y cuáles son los enemigos que existen en él. Para Malaguzzi (2001):

Cada escuela tiene que diseñar sus proyectos a corto, medio y largo plazo. Preparar sus columnas y postes de sujeción, pero serán los niños, los acontecimientos y los educadores los que tendrán que pulir los pafitos o los planos de las casas. Las escuelas deben seguir a los niños, no a las programaciones. Las metas son importantes y no hay que perderlas de vista, pero más importante es cómo y por qué conseguirlas.

...

La reconocición es un concepto importante y clave en nuestro vocabulario. Las escuelas parten con un programa reconocitivo de todos los recursos humanos, ambientales, técnicos y culturales. Después es necesario hacer muchas reconociciones para hacer un balance de la situación y hacerlas con todo el grupo humano implicado en el proyecto. Discutir, proponer, profundizar y presentar ideas nuevas no es solo un instrumental profesional, sino un dispositivo que da sentido de pertenencia a una cultura, da valor a la solidaridad interpersonal y refuerza la autonomía para elaborar buenos proyectos.

...

Esta actitud de aprender y re-aprender con los niños es la línea adecuada. Se trata de conseguir que los niños no tomen forma de la experiencia, sino que sean ellos lo que den forma a la experiencia. La complejidad, más que en nuestros códigos se encuentra en los de los niños. La diferencia entre nosotros y los niños se encuentra en los procedimientos, en los principios de partida, en las conjeturas y en las huellas que dejamos. Estos son los ingredientes de la organización, del hecho de aprender y de saber, sin los cuales no somos nada.

Un educador debe siempre investigar por su cuenta para producir recursos que son favorables y que se pueden utilizar: nuevas motivaciones, nuevos puntos de vista, la génesis pluridimensional de los procesos, nuevas formas de autorregulación y reorganización, de mejoras metodológicas y relacionales, y de estímulos para estudiar más y manejar mejor los conocimientos de las materias, analizar los lenguajes

interactivos, el juego de la negociación y las cualidades impagables de las intercomunicaciones.

Nos tenemos que convencer de que el sistema (la escuela) incluye las líneas generales del proyecto (siempre modificable) y que éste posee capacidades de autoorganización, y que es allí donde encuentra su significado. Con esta flexibilidad, el sistema tiende a una natural expansión. Es capaz de gestionar cualquier cambio, acontecimiento o experiencia que se produzca o se introduzca en su seno.

El taller de arteterapia también comparte esos principios: los de pretender generar un proceso dinámico y cambiante en el que la parte artística y la terapéutica interrelacionan constantemente. Se debe establecer, desde ambos supuestos, una relación circular "cliente / arte terapeuta" que permita que sea el propio cliente el que vaya decidiendo hacia donde quiere dirigirse, en el convencimiento de que nadie mejor que él sabe lo que le afecta y lo que desea expresar. En este camino el arteterapeuta irá aprendiendo y ofreciendo nuevos recursos. Tal y como nos confiesa el psicólogo Carl R. Rogers (1972) "he descubierto que abrir canales por medio de los cuales los demás puedan comunicar sus sentimientos, su mundo perceptual privado, me enriquece".

Se trata de establecer una relación que partiendo de la autenticidad y transparencia del terapeuta favorezca un clima de respeto, positivo e incondicional, y de comprensión empática. Esto propiciará que el cliente se sienta valorado y aceptado, se sienta recibido. Facilitar que pueda experimentar y comprender aspectos de sí mismo anteriormente reprimidos permitirá que el arteterapeuta pueda acompañarle en la búsqueda de ese yo (también dinámico y cambiante) emergiendo una persona única y flexible. Esta nueva situación repercutirá de forma inmediata en la mejor comprensión de los demás y en su capacidad para enfrentar los problemas de la vida de una manera más adecuada. Como Carl R. Rogers (1972) concluye "A medida que el proceso avanza, la persona se convierte en una unidad de flujo y movimiento. Ha cambiado, pero lo que parece más importante es que se ha convertido en un proceso integrado de cambio".

6. Conclusión

Una comprensión dialéctica de la escolarización permite ver las escuelas como espacios tanto de dominación como de liberación, a la vez que proporciona a los estudiantes un modelo que les permita examinar los fundamentos políticos, sociales y económicos subyacentes en la sociedad. La cuestión que hay que recordar es que si hemos sido hechos, entonces podemos ser "deshechos y vueltos a hacer". La enseñanza y el aprendizaje deberían ser un proceso de indagación, de crítica; también de-

berían ser un proceso de construcción, para edificar una imaginación social que trabaje con un lenguaje de esperanza.

El conocimiento es relevante sólo cuando comienza con las experiencias que los estudiantes traen con ellos de su cultura de origen; es crítico sólo si muestra que algunas de estas experiencias son problemáticas (racistas, sexistas...); y es transformador sólo si los estudiantes comienzan a usar el conocimiento para dar poder a los demás, incluyendo a los individuos de la comunidad que los rodea. Habilitar a los estudiantes significa no sólo ayudarles a comprender y abordar el mundo que les rodea, sino también capacitarlos para tener el valor necesario para cambiar el orden social donde sea preciso. El conocimiento entonces se vincula a la transformación social.

Una comprensión del lenguaje del yo, como la que propicia el arteterapia, puede ayudarnos a establecer una mejor relación con nosotros mismos y con los demás, demostrando que la esencia íntima de la personalidad humana es positiva y está orientada a la socialización y autoconservación.

Por todo lo expuesto, podemos afirmar que la pedagogía crítica y el arteterapia no sólo tienen puntos en común y campos en los que pueden trabajar de forma conjunta, sino que sustancialmente persiguen un mismo objetivo: la edificación de un mundo mejor, la reforma del propio terreno sobre el cual vivimos y trabajamos.

Bibliografía

- AA.VV. (1997): *Ensayos de Pedagogía crítica*. Caracas: Laboratorio Educativo (Colección Proa).
- ALLEN, P.B. (1997): *Arteterapia*. Madrid: Gaia ediciones.
- ALVAREZ, R.A. (2002): "La pedagogía del disidente Peter McLaren: Práctica revolucionaria en las entrañas de la bestia". En: www.stormpages.com/marting/entrevismc.htm.
- ARNHEIM, R. (1976): *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- BASTIDA, A. (2000): "Los conflictos bélicos: educar para desaprender la guerra". En: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 287.
- BONINO, S. (1993): "Educar para unas relaciones no violentas: la aportación de la psicología evolutiva". En: *El Día de la Paz*, nº 31. (Dossier de educación para la paz).
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1983): *Becoming critical: Knowing through action research*. Victoria (Australia): Deakin University.

- CASCÓN SORIANO, P. (2000): "¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?". "La mediación". En: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 287.
- DALLEY, T. (1987): *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- FREIRE, P. (1979): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI editores.
- FOUCAULT, M. (1972): *The archaeology of knowledge*. Nueva York: Harper Colophon Books.
- GIROUX, H. (1991): *Teoría y resistencia en educación*. México, D.F.: Siglo XXI.
- . (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- . (1997): *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- . (1999): "Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio". En: IMBERNÓN, F. (coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- GRASA, R. (2000): "Evolución de la Educación para la Paz: la centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI" y "Educar en y para el conflicto en los centros". En: *Cuadernos de Pedagogía* nº 287.
- HABERMAS, J. (1972): *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.
- MALAGUZZI, L. (2001): *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Ediciones Octaedro-Rosa Sensat.
- MATURANA, H.R. (1987): "The biological foundation of self consciousness and the physical domain of existence". En: *Physics of Cognitive Processes*. Singapore: World Scientific, E. R. Caianiello (ed.).
- McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- MUÑOZ SEDANO, A. (2000): "Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y Modelos". En: *Encuentros sobre Educación*, vol. 1.
- NINROD, A. (2001): "Educación Humanística". En: www.brinster.com/arje/filoe-du1.htm.
- ORTEGA VALENCIA, P. (2001): "Recreando textos y contextos en torno al conflicto escolar". En: *Revista electrónica «El Sabedor»*, nº 5. Medellín: Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Luis Amigó (FULAM). En: www.genesis.amigomed.edu.co/revista/recreando.html.
- ROGERS, C.R. (1972): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- THOMPSON, J. (1987): "Language and ideology". En: *The social Review* 35, núm. 3.
- WILLIS, P. (1977): *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Westmead: Gower.

ARTETERAPIA Y ENTORNO

Catalina Rigo Vanrell

Doctora en Bellas Artes

Facultad de Educación de la U.C.M.

Introducción

Con demasiada frecuencia tendemos a identificar percepción con visión selectiva del entorno, olvidándonos de que la información, procesamiento y asimilación del entorno se puede recibir desde otros sentidos como, por ejemplo, del tacto, ese gran olvidado e, incluso, denostado por la sociedad y las costumbres actuales. Sentido éste fundamental para personas con necesidades educativas especiales, que debemos potenciar y desarrollar, particularmente por su aportación de información del entorno próximo, por los estímulos afectivos que puede propiciar, porque favorece el desarrollo sensomotriz, porque posibilita la creación plástica y, a través de ella, la expresión del mundo interior y la interpretación del exterior, posibilita por tanto la comunicación y, en definitiva, porque la percepción táctil aporta los datos necesarios para una mejor integración y conocimiento propio y del entorno, sentido fundamental en quien padece ceguera o alguna deficiencia visual, y también para personas con deficiencias de movilidad y coordinación.

Las funciones cognitivas, perceptivas y expresivas se desarrollarán adecuadamente cuando potenciemos la necesidad, la inquietud y el placer de usarlas correctamente. Es una condición necesaria para ser eficaz y poder adaptarse al medio. La motivación ejercerá como un motor o fuerza necesaria para iniciar y mantener la actividad mental, emocional, de satisfacción de aprendizaje y de expresión. Las artes plásticas han hecho patente a lo largo de toda la historia la necesidad de expresarse, de comunicar a los demás aquello que se siente, lo que se ha percibido de un modo especial. A través de las actividades plásticas, se posibilita la educación desde la sensibilidad, la capacidad de creación, expresión y comunicación y la comprensión del mundo que nos rodea.

La terapia artística y la educación plástica presentan unas características que dificultan poder generalizar sobre las actividades artísticas más idóneas y su repercusión en la estimulación de resultados positivos en quienes la practican, puesto que el colectivo que puede beneficiarse de ellas es muy amplio y heterogéneo y presenta diferencias muy significativas. De tal manera que pueden servirse de ellas personas de todas las edades y condiciones, con leves problemas o también con distintos tras-

tornos. Es utilizada desde hace más de una década para tratar patologías relacionadas con trastornos de la alimentación, adicciones, inadaptación social, deficiencias psíquicas y también deficiencias físicas y motrices.

Sin embargo, podemos hallar un nexo común que aúne la terapia artística dentro de su heterogeneidad a través de la perspectiva ecológica, en un acercamiento al medio ambiente, al entorno natural, al contacto visual, sonoro y táctil de todo lo que rodea al individuo. Sobre este punto Pauline Tilley (1981) señala:

Una buena manera de estimular el trabajo artístico es permitiendo que se desarrolle de forma natural a partir de otras actividades, del mismo modo que éstas pueden desarrollarse a partir del arte. El estudio de la naturaleza ofrece el ejemplo más obvio de dichas actividades y proporciona una multitud de ideas: dibujos de animales y de plantas, collages con materiales recogidos en los paseos, impresiones de hojas, frotamientos con ceras (...). El comienzo de la conciencia espacial surge cuando los niños manipulan, o crean por sí mismos, formas tridimensionales, dándoles la vuelta, agrupándolas o construyéndolas.

Valor expresivo

Normalmente cuando oímos hablar de arteterapia, nos vienen a la mente pinturas y grafismos, que han podido servir de liberación, de modo de comunicación, de extrapolación de sentimientos y emociones, de autorrelajación... a través de los trazos y el color. Sin embargo, hay otros medios y métodos adecuados y convenientes para su utilización en educación especial, como pueden ser los que tengan que ver con el sentido del tacto o la utilización de las nuevas tecnologías. En este caso, las técnicas sirven de agentes de la comunicación y el hecho de posibilitar la utilización de una variada gama de técnicas, servirá para abrir nuevas posibilidades para que esta comunicación se haga efectiva.

La espontaneidad del proceso creativo consistente en exteriorizar y plasmar las propias realizaciones a través de un medio plástico que las fije y represente, requiere unos medios adecuados para no condicionar o bloquear la fuerza y el valor expresivo. La expresión es comunicación de sentimientos, de pensamientos, de cómo se percibe el entorno y la propia realidad. Propiciar una nueva posibilidad de exploración del entorno y proporcionar los medios y técnicas adecuadas para que, en relación con las nuevas experiencias perceptivas, se establezcan nuevos vínculos emocionales que permitan el fluir de sensaciones y emociones a través del arte, será uno de los cometidos de la educación artística y del arteterapia.

El pensamiento y sentimiento subjetivo no es definitivo, sino cambiante, a tenor de la exteriorización simbólica que puedan realizar a través de la obra plástica. Para poder ayudar en los procesos expresivos y de creación a través del arteterapia, precisaremos conocer y respetar los estados de ánimo de las personas con las que vamos a actuar, sus posibilidades, capacidades y límites, así como aprovechar la gran variedad de recursos artísticos y actividades que podamos brindarles, en consonancia con sus motivaciones personales y posibilidades expresivas.

El hecho de conocer el estado de ánimo de nuestros educandos, su autoconcepto y la confianza que tengan consigo mismos, servirá para poder aproximarnos más a las personas que utilicen el arteterapia. Lo fundamental será indagar y analizar cómo el arte puede ayudarles en su desarrollo mental y físico, en sus desbloques, en su autoconfianza, que irá aumentando en tanto en cuanto sus éxitos vayan floreciendo. Es una realidad que, cuanto más confíen en sí mismos, más rápido desaparecerá la tensión acumulada o la idea de fracaso, por lo que el aprendizaje y la capacidad expresiva se desarrollarán más fluidamente y con mayor brillantez. La actividad creadora estará determinada también por las experiencias perceptivas anteriores y del momento, así como por las necesidades emocionales y de autorreflexión.

Proceso lúdico de creación

Héctor Juan Fiorini (1995) nos habla de las fases del proceso creador:

Fase de "exploraciones", donde se desarmen los objetos dados y se instala un caos creador.

Fase de "transformaciones", de producciones de forma, de nuevas formas.

Fase de "culminación de esta etapa de búsqueda".

Fase de "separación", que se hace necesaria para continuar un destino de creación. (Fiorini, 1995: 36)

Añade que "la culminación de cualquier proceso creador contiene una fascinación, el objeto se hizo posible; después tiene que surgir cierta distancia con respecto a ese objeto de fascinación, para que el proceso creador pueda continuar su búsqueda".

Cualquier persona, a lo largo de su vida, ha experimentado momentos o circunstancias en los que se ha sentido imposibilitada para expresar verbalmente sentimientos o vivencias, en ocasiones, porque las palabras se quedan pequeñas, otras, por el convencimiento momentáneo de que nadie va a ser capaz de entender o, incluso, porque no se quiera compartir. Éste es el momento especial en que se requie-

re otra forma de expresión diferente, otro modo de comunicación que sea capaz de liberar las tensiones, emociones, contradicciones y problemas. El arte cumplirá entonces otra función, una función liberadora y terapéutica, además de educativa. La creación de símbolos, el dejar volar la imaginación y liberar la creatividad, sin ataduras, sin críticas, sin normas, sólo a través de una o varias actividades artísticas, posibilitará que toda la energía psíquica y física se utilice en equilibrar el ser, en esta conjunción de mente creativa y cuerpo. Para liberar esta energía creativa, será necesario liberarse primero y desviar la atención de las metas predecibles afincadas en la mente de quien utilice el arteterapia para usarla, en cambio, en la exploración del mundo que nos rodea tal como es, en un acercamiento más consciente y experimental del entorno.

Como indica Csikszentmihalyi (1998), "de manera que el primer paso hacia una vida más creativa es el cultivo de la curiosidad y el interés, es decir, la asignación de atención a las cosas por sí mismas". Y añade que, cuanto menor sea la edad, la curiosidad, capacidad de admiración e interés por todo lo que rodea al mundo infantil, hace que se tenga ventaja en la creatividad sobre las personas adultas que, con el tiempo y la rutina, perdemos estas capacidades, al ir conformándose la personalidad adulta como una forma habitual de pensar, sentir y actuar. Sin embargo, es posible modificar estas formas si se aprenden nuevas modalidades de atención. Si se aprende a observar cosas diferentes y hacerlo de otra manera, como si se observaran por primera vez, buscando nuevos valores, con admiración, con capacidad de sorpresa; si se aprende a tener nuevos pensamientos y sentimientos sobre lo que se experimenta.

Lo que se persigue a través del arteterapia y la creatividad volcada en la misma es conseguir un pleno desarrollo de las potencialidades individuales, sobre la base de una autoaceptación completa, de tal forma que se obtenga el máximo posible de competencias y de autonomía, posibilitando la exteriorización de los problemas o sentimientos que impiden esa autoaceptación. "La autoaceptación es condición esencial, puesto que sólo quien se acepta con consciencia serena logra realizarse y hacerse aceptar" (Enzo Tioli, 1993; 283).

Según algunos expertos, la finalidad última del arteterapia es crear un espacio lúdico, no forzado, de experimentación consciente, que sirva para despertar el inconsciente, posibilitando la puesta en funcionamiento de diversas facultades, como pueden ser la capacidad creativa y la capacidad de expresión. Winnicott (1996) señala que la psicoterapia "se da en la superposición de dos zonas de juego: la del paciente y la del terapeuta. Está relacionada con dos personas que juegan juntas. El corolario de ello es que cuando el juego no es posible, la labor del terapeuta se orienta a llevar al paciente de un estado en que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo".

El hecho de jugar implica una situación espontánea, no forzada, posibilita desarrollar una actividad relajante y creativa, liberadora de tensiones.

Pauline Tilley (1981: 62) refiriéndose al papel del profesor dentro del aula con alumnado con necesidades educativas especiales, nos sugiere:

Todo lo que necesitan del profesor es que éste les dé oportunidades para poder llegar a un entendimiento, a su propio tiempo, con los materiales y con las herramientas de trabajo.(...) deben ser alentados a que experimenten y descubran por sí mismos toda la diversidad de los materiales. Necesitan experimentar el contacto físico con los medios de pintar con los dedos y al trabajar con la arcilla. Necesitan jugar con los lápices, con las tizas, con las pinturas de cera y al pastel, utilizar los pinceles grandes y los pequeños y los papeles de diferentes tamaños y colores.

En definitiva, como se apuntaba antes, lo que se precisa es libertad, al mismo tiempo que unas pautas para encauzarla adecuadamente, un estímulo o motivación para que la participación sea gratificante, y un reconocimiento posterior sobre el esfuerzo realizado, como ocurre en todo juego, que si bien es lúdico y divertido y permite libres actuaciones, también está provisto de unas normas o pautas para su funcionamiento, y posteriormente se recibe la satisfacción o recompensa final.

La aportación individual de la exploración del entorno

La exploración del entorno conduce a intentos de resolver los problemas y, por ello, ofrece al arteterapia una valiosa aportación como nexo para afrontar la posible resolución de otras problemáticas a través de la expresión artística. Desde la educación artística se elaborarán las pautas de actuación, se brindará el apoyo a través de medios y técnicas y se prestará toda la ayuda necesaria para organizar los conocimientos, emociones y sensaciones conforme vayan aflorando a partir del contacto próximo con el entorno y observando también las posibles situaciones de bloqueo o de fracaso, con el fin de identificar la causa de estas dificultades y ayudar en su desbloqueo y resolución. Es importante recabar los datos característicos del alumnado, de manera individual y también colectiva, sobre el proceso de realización de las actividades artísticas, y el grado de implicación en ellas, en tanto que las reacciones concretas frente al hecho creativo pueden aportar valiosa información sobre fobias, rechazos o afinidades, tanto por las temáticas elegidas y toda la carga simbólica que conllevan, como por la elección y modo de aplicación de las técnicas. Del mismo modo, los momentos posteriores a la actividad creadora, el estado de ánimo, el grado de aprobación y satisfacción con las propias realizaciones y las del grupo o, por

el contrario, la no aceptación de la obra, serán momentos muy significativos y merecedores de nuestra consideración, de cara a actividades posteriores.

Como nos señala DeCantazaro (2001: 171):

Nuestros cuerpos y nuestra mente se adaptan de maneras no específicas para resolver las demandas que encaramos para garantizar la sobrevivencia. Cuando estas demandas crecen, nuestras habilidades de adaptación se renuevan; cuando disminuyen, nos relajamos y actuamos en forma más ecuánime. Nuestras circunstancias pueden requerir cambios tanto de corto como de largo plazo en los niveles de actividad (...). Tenemos mecanismos de ajuste para enfrentar las presiones (...). Esto puede alterar el estado de ánimo y la motivación del individuo, transformando sus emociones y la jerarquía de sus instintos.

Todas las personas tienen la necesidad de ser estimuladas para llevar a cabo alguna tarea y las que utilizan el arteterapia con más motivo, puesto que, a menudo, carecen de confianza en sí mismas. Necesitan un estímulo para iniciar una actividad y, luego, el aliento, valoración y aprecio del esfuerzo sostenido, aunque no se ponga demasiado énfasis y valor en el producto final. La parte más importante de la actividad la constituyen la acción del trabajo creativo y el efecto que dicha acción causa sobre sí mismos.

El desarrollo de la comunicación y la expresión del pensamiento o de las emociones y sensaciones lleva consigo un sentimiento de autoidentificación. Este aspecto es particularmente importante para las personas que requieren una ayuda para formarse una imagen positiva de sí mismas y para desarrollar un sentimiento de identidad personal.

La ciencia ha puesto de relieve el hecho de que el ser humano construye su personalidad a través de las relaciones, progresivamente complejas, con su entorno. Este entorno está constituido por elementos físicos, naturales y sociales, así como por la trama de interacciones que se producen entre ellos.

Una forma lúdica de ayudar a estas personas es brindándoles la posibilidad de realización de actividades artísticas que lleven aparejada una sensación física, tales como modelar, crear formas con arcilla, pintar con los dedos, realizar juegos plásticos con agua y color, etc. "Estamos acostumbrados a creer que la visión es un sentido tan importante que ignoramos las capacidades del tacto activo. (...) El tacto activo nos proporciona información útil acerca de los objetos, aún cuando la exposición sea breve". (Matlin y Foley, 1996: 390).

La relación que se establece con la materia, el agua, la arcilla, la transformación en formas y sensaciones que se van produciendo a partir de la realización de las actividades de modelado, propicia un acercamiento a la creatividad artística, desde la expresividad lúdica. Con las actividades de modelado, se toma contacto con una técnica que permite dominar la materia desde diversas actitudes expresivas, puesto que la implicación emocional puede recrearse en acciones que permiten la exteriorización de sentimientos. Como sabemos, la arcilla se puede aprisionar con la mano, aplastar, estrujar, romper o acariciar suavemente, es decir, es vulnerable a la presión, como también lo es a la humedad y al calor, de modo que nuestro alumnado no se quedará impasible a su contacto durante el proceso de manipulación y realización de su obra artística; por lo que podrá servir de gran ayuda para aquellos que tengan dificultades en la exteriorización de sus sentimientos, así como para los que tengan dificultades sensoriales o motrices. Como se ha indicado anteriormente, el proceso de realización adquiere relevancia frente a la obra terminada, por lo que habrá que tomar en consideración cualquier expresión verbal y gestual que se produzca a partir de las sensaciones táctiles y cinestésicas, visuales y lúdicas.

El descubrimiento de la acción humana como una acción transformadora de la realidad, las sensaciones táctiles producidas a través de la manipulación y el disfrute con los resultados de las diferentes creaciones artísticas, suponen un interesante paso como motivación para la utilización de actividades plásticas en arteterapia, a partir de la percepción táctil y de la exploración del entorno. En la realización de este tipo de actividades debemos tener en cuenta que se ponen en juego distintas habilidades y destrezas, distintos procesos, que posibilitan el logro paulatino de una mayor autonomía, seguridad y creatividad. La participación en ellas como en un juego, una actividad lúdica, caracterizada por una amplia actividad física, posibilita un mayor desarrollo y logra pautas importantes de equilibrio personal.

Las actividades de expresión artística exigen y comprenden una solución motivadora en la que se actúa, se experimenta, se transforma y se recrea. Es decir, en ellas, todos los sentidos entran en acción. El hecho de proponer actividades de percepción táctil, tal como puede ser el modelado de arcilla, no excluye que deban combinarse en un proceso de creación cíclico con otras técnicas bidimensionales o tridimensionales, puesto que lo importante es poder dar pautas y facilitar modos adecuados de expresión, mediante recursos y técnicas que hagan aflorar la subjetividad de cada momento y eviten los posibles rechazos a la exteriorización de pensamientos, sentimientos o emociones.

La ejecución de una obra es un trabajo de investigación en el que la subjetivación está marcada por la elección de los recursos utilizados para representar. El estilo personal, en la medida en que denota las diferencias individuales, favorece la identificación; constituye entonces

un proceso que comprende tanto el descubrimiento de las posibilidades de la representación como su entrenamiento. (Sara Paín y Gladys Jarreau, 1995: 182).

También el hecho de alternar las técnicas y las temáticas, resulta favorecedor para la comunicación y la creación artística, puesto que la novedad requiere una introspección para recabar información de las anteriores experiencias con el fin de aplicarlas a las nuevas situaciones. Durante los procesos de elaboración de la obra plástica se presentarán diversas dificultades, que lejos de constituir un obstáculo, posibilitarán la búsqueda consciente de resolución, lo que sin duda favorecerá la búsqueda de alternativas a los propios problemas.

La exploración del entorno se puede dividir en tres grandes apartados para diferenciar, conocer, estudiar, disfrutar de ellos y recrear, a través de las actividades plásticas. Todo ello permitirá una aproximación más personal y motivadora de sensaciones y emociones propias que, sin duda, supondrán nuevos estímulos para el enriquecimiento físico y mental. Estos apartados pueden ser:

- a) Personas y animales.
- b) Plantas, vegetales y frutos.
- c) Líquidos, minerales y objetos.

Los elementos del entorno además de servir como pauta o base para la motivación, así como de instrumento potenciador para lograr una sensibilización medioambiental, también a través de las actividades plásticas se favorecerá un mejor desenvolvimiento global de la persona, haciendo que afloren sentimientos y valores, quizás escondidos hasta el momento y creando muchas actitudes positivas de forma lúdica, al desarrollar las actividades y adquirir los conocimientos desde un punto de vista principalmente práctico, participativo, dinámico y recreativo.

Es evidente que todos tenemos nuestra propia visión de la realidad, en ocasiones, puede que un tanto ingenua, pero que sirve para comprender el mundo que nos rodea. Sabemos cosas sobre el clima, sobre las plantas y los animales, sobre el agua y sobre la pobreza, es decir, los temas ecológicos forman parte de nuestro marco de referencia, aunque a veces de forma simplista.

María Novo (1998: 162, 163) incide en este tema afirmando:

Pedagógicamente, un planteamiento que no tome en cuenta estas concepciones es un planteamiento incompleto. La construcción de conocimiento, para ser efectiva, debe apoyarse ineludiblemente en aquello que los sujetos piensan respecto del tema a desarrollar, tanto si ese

pensamiento contiene ideas acertadas como si alberga errores conceptuales. (...) De modo que, a nuestro entender, la construcción del conocimiento sobre el ambiente es una operación transaccional en la que, por un lado, operan cualidades y problemas del entorno y, por otro, los esquemas previsores o marcos de referencia que forman parte de la estructura semántica del individuo o el grupo que aprende.

La posibilidad que ofrece el entorno y su temática debe ser aprovechada como recurso real o simbólico de representación, puesto que posibilita la significación subjetiva y de asociación. En ocasiones podrá utilizarse para estimular la capacidad de improvisación creativa. Para la expresión verbal y corporal que acompaña al proceso creativo y de representación de personajes del entorno a través de una técnica que precisa la actividad corporal para su ejecución. Y también para estimular la empatía dependiente de las impresiones y sensaciones que la actividad o los objetos creados hayan suscitado.

Conclusiones

A través de la práctica de actividades artísticas, el alumnado con necesidades educativas especiales tiene a su alcance y disposición los recursos perceptivos y expresivos para poder mostrar sus ideas, sentimientos, emociones y necesidades, de manera perceptible y lúdica. La amplitud y variedad en las propuestas y actividades servirá de recurso para afrontar la diversidad, ya que hará factible la elaboración de diferentes itinerarios adaptados a las características y posibilidades individuales o grupales.

La implicación afectiva que brindan las actividades de expresión plástica y medioambiental, permiten dar un sentido a lo que se hace, favoreciendo la adquisición de confianza en sí mismos, la autovaloración y autoestima y posibilitando la convicción de que pueden ser autores y creadores. Asumiendo que sus actividades son importantes. Sólo de este modo lograrán entender que sus acciones tienen sentido, y realmente es así, pues son producto de sus procesos evolutivos. Como indica Arno Stern (1965: 7), "los móviles de la creación son la expresión de sentimientos, de manifestaciones físicas, de tendencias, deseos... cuya expresión busca un conducto liberador".

Bibliografía

ARANDA RENDRUELLO, R. E. (coord.) (2002); *Educación Especial*. Madrid: Prentice Hall. Pearson Educación.

- BELTRÁN, J. A. [et al.] (1993): *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998): *Creatividad. El flujo de la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- DeCANTAZARO, D. A. (2001): *Motivación y emoción*. Madrid: Prentice Hall. Pearson Educación.
- FIORINI, H. J. (1995): *El psiquismo creador*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- GIL CIRIA, M. (1993): *La construcción del espacio en el niño a través de la información táctil*. Madrid: Trotta.
- JUANBELTZ MARTÍNEZ, J. I. (coord.) (2001): *Materiales didácticos para la Educación Ambiental*. Barcelona: Cisspraxis.
- MATLIN, M. W. y FOLEY, H. J. (1996): *Sensación y percepción*. México: Pearson Educación.
- NOVO, M. (1998): *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. París: UNESCO. Madrid: Universitas.
- PAÍN, S. y JARREAU, G. (1995): *Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- STERN, A. (1965): *El Lenguaje Plástico*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ROMO, M. (1997): *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- TILLEY, P. (1981): *El arte en la educación especial*. Barcelona: CEAC.
- TIOLI, E. (1993): "Intervención psicopedagógica en la integración escolar de los minusválidos. Una experiencia de integración de ciegos y deficientes visuales en Italia". En: BELTRÁN, J. A. [et al.] (1993): *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- TORRE, S. [de la] (1995): *Creatividad Aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.
- WINNICOTT, D. W. (1996): *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

EDUCACIÓN, ARTES PLÁSTICAS Y ARTETERAPIA

Noemí Martínez Díez
Doctora en Bellas Artes
Facultad de Educación de la U.C.M

Para que la educación sea una fuerza liberadora interior no debemos degradarla a la categoría de herramienta, sino que debemos convertirla en la esencia del crecimiento y desarrollo personales.

-Bruno Bettelheim-

El aprendizaje y la práctica del arte es de una gran importancia en muchos niveles, para ayudar a ampliar las experiencias, como contribución social a personas con distintos grados de discapacidades físicas o psíquicas muchas veces causadas por factores sociales, y también para aquellas personas que quieren superar cualquier tipo de inadaptación. En las escuelas, el arte es útil tanto en la formación de niños o niñas "normales" como en niñas y niños con cualquier tipo de necesidad educativa especial. La educación artística ayuda a quienes tienen alguna discapacidad o trauma, a desarrollarse mental y físicamente, haciéndoles aprender más fácilmente.

Quienes actualmente estamos implicados en la educación, y en la educación artística, como es mi caso, no tenemos que quedarnos exclusivamente en la enseñanza de unas técnicas artísticas y en hacer conocer la obra de algunos artistas, sino que también debemos dar importancia a los problemas sociales, históricos, de género, racistas, a los mensajes escondidos en las imágenes visuales. Recordemos, como dice la artista chicana Dolores Guerrero Cruz (1996): "El arte es un elemento esencial en la vida de todos. A través de mi arte, le pido a la sociedad que se comprenda a sí misma, que corra el riesgo de examinarse a sí misma, que se enfrente a problemas, actitudes y formas de conducta y, finalmente, que acepte el desafío de transformarse." Hannah Arendt dice que quienes pretendemos educar nos convertimos en responsables del mundo ante el o la neófita y, si nos repugna esta responsabilidad, mejor que nos dediquemos a otra cosa. Hacerse responsable del mundo no es aprobarlo tal como es, sino asumirlo de forma consciente, porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado.

En la escuela debemos sensibilizar al alumnado en los problemas de las distintas discapacidades físicas, psíquicas, sociales, hacerles crecer ante y con la diversidad ya sea de razas, nacionalidades, religiones... Liberarles de actitudes discriminatorias en relación con las diferencias, sensibilizarlos en el reconocimiento de manifestaciones culturales que no encajan en los valores existentes, hacerles comprender la relatividad de los valores en relación con el tiempo. Por medio de la educación artística debemos enseñar a saber ver y saber hacer. Saber ver y saber hacer para poder comprender nuestro arte, el de las mujeres y hombres, el de los distintos pueblos, el de las distintas épocas; saber ver y saber hacer, para poder comprender, conocer, discutir, refutar y justificar sobre lo que se piensa y sobre lo que se hace, fomentar el espíritu crítico y potenciar la capacidad de preguntar. Recordemos las palabras de Fernando Savater (1997), quien dice que la verdadera educación no consiste sólo en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa.

El profesor estadounidense Elliot W. Eisner (1990) cita distintas justificaciones que se ofrecen sobre el lugar que tiene el arte en la educación:

- 1º. Distracción al hacer un buen uso del tiempo de ocio.
- 2º. Naturaleza terapéutica al liberar las emociones encerradas.
- 3º. Desarrollo del pensamiento creativo.
- 4º. Ayuda para comprender mejor las asignaturas académicas, en especial las ciencias sociales.
- 5º. Desarrollo de los músculos más delicados, lo que hace mejorar la coordinación infantil.

Pero, para Eisner, el valor principal es que proporciona un conocimiento del mundo. Cada uno de estos puntos son importantes en el desarrollo humano, por lo tanto, igualmente válidos en arteterapia. El arte debe crear significado, y el significado radica en la relación entre una cosa y otra.

Los educadores y educadoras que hemos trabajado con personas con algún grado de discapacidad o con comportamientos desordenados, hemos podido comprobar como, en general, demuestran una gran capacidad en los trabajos visuales-espaciales y pueden desconcertarse con aquellas tareas que dependen del lenguaje escrito y hablado. En la niñez y en la adolescencia están atraídos por los trabajos artísticos porque completan gran parte de sus necesidades expresivas, su control sobre el mundo, y tienen un sentido de realización. Cuando crean arte aprenden a realizar y a tomar decisiones para resolver problemas, a través de su trabajo trasladan sus ideas abstractas a imágenes concretas. Las imágenes visuales aparecen para ayudar al pensamiento creativo mediante la producción de metáforas. Para Howard Gardner (1983), "la habilidad metafórica para encontrar similitudes a través de diversos dominios deriva muchas veces de una manifestación de la inteligencia espacial."

El sentido de la identidad

Las personas que tienen problemas, a menudo, explicitan que no saben cómo son ni a dónde pertenecen, muchas veces se sienten desorientadas. El arte les puede servir de respuesta a estas preguntas, los símbolos que aparecen en las obras artísticas les pueden servir de auxilio para definir su identidad individual y la de su entorno, promoviendo el bienestar general; las funciones del arte, con frecuencia, son una verdadera vía para responder a esas preguntas. El sentido de identidad y el sentido del lugar al que se pertenece pueden llegar desde la creación o por la apreciación del arte en diversos caminos. El arte también refleja la identidad cultural, la cultura es una influencia personal dentro del lenguaje visual, y tanto los educadores como los terapeutas artísticos debemos saber ver y comprender el impacto que la cultura, la estética y los valores que la acompañan dejan huella en el trabajo artístico. Aunque, en las diferentes sociedades las personas puedan tener necesidades básicas similares, sus emociones, sentimientos y percepciones del mundo, las formas en como se expresan e interactúan con los demás, suelen ser diferentes (M. Cattaneo, 1994).

La búsqueda de identidad es un tema latente en nuestra sociedad. "A rasgos muy generales se menciona la identidad como una condición y proceso, a través y en cuyo curso, se logra establecer los límites y peculiaridades que distinguen e individualizan a las personas doblemente vinculada a la herencia natural y la experiencia vivencial de cada individuo, única e irreplicable por su singularidad, y a la herencia histórico-social de la cual todos somos portadores" (Ana Tania Vargas Alfaro, 2003). Por lo tanto, la identidad cultural es la síntesis de construcción de múltiples significados distintivos, fruto de las interacciones sociales que se desarrolla en el interior de cada grupo, en las relaciones mediante las cuales se unifican y a la vez se diferencian. La identidad cultural establece patrones de interpretación de la realidad, códigos de vida y pensamiento. La identidad cultural tiene dos planos, el externo y el interno, en el que se presupone una dimensión simbólica. Los símbolos también pueden servir para ayudar a definir la identidad cultural, promoviendo el bienestar personal y social.

Diferencias entre enseñanzas artísticas y arteterapia

Desde siempre se ha comprobado que el hacer arte contiene un elemento terapéutico, por lo que también toda buena educación es terapéutica. Quiero contar como ejemplo la labor de la artista vienesa Friedl Dicker-Brandeis durante la II Guerra Mundial, quien, al ser internada en el campo de concentración de Terezín, Checoslovaquia, dedica el tiempo que le queda de vida a realizar talleres de arte con niños y niñas dentro de ese mismo campo. El arte les sirve a esos niños como terapia de esperanza e inspiración, en una época en donde todo lo que ellos y ellas pre-

sencian y experimentan es deshumanización y muerte. Friedl Dicker-Brandeis utiliza el arte para motivar a niños y adolescentes como un lenguaje alternativo. Afortunadamente, la artista pudo salvar antes de su deportación a Auschwitz unos 5.000 dibujos y escritos de estos niños y niñas, la mayoría muertos en los campos de concentración, que hoy día se pueden ver en el Museo de la Tolerancia de Praga. Algunas de las supervivientes evocan a su maestra. Una de ellas, Eva Adorian, al hablar sobre sus clases escribe: "Recuerdo el tema "Tempestad - viento - noche", se tenía que asociar a un sentimiento de miedo (...). Nosotros simplemente dibujábamos, no analizábamos. Creo que lo que ella esperaba de nosotros no estaba simplemente ligado al dibujo sino a la expresión de diversos sentimientos, ella quería liberar nuestros temores. Lo hacía con una energía inusual que solamente poseía ella.". Otra, Eva Amit, rememora: "Experimentaba hacia ella un sentimiento análogo al que experimentaba en lo del médico. Ella misma era la medicina, y tuve siempre el misterio que era para mí el sentimiento de libertad. Ella nos lo transmitió como una corriente eléctrica" (Elena Makarova, 2000). El límite entre las enseñanzas artísticas y el arteterapia es muy tenue, como se ha podido ver por la labor de Friedl Dicker-Brandeis en Terezin. En el año 1982, la Fundación Calouste Gulbenkian hizo un informe en el que señala: "En toda escuela hay niños que, por diferentes razones, requieren alguna forma de actividades curativas o de terapia... Todos pueden necesitar la atención de profesores especializados y/o terapeutas". Este informe debería tenerse presente en las escuelas.

En los últimos tiempos, la educación artística tiene un componente más interdisciplinar; no sólo comprende las enseñanzas de técnicas artísticas, de comprensión del arte, de conocimiento del desarrollo mental de las personas, sino que se interrelaciona con otras áreas de conocimiento, tanto las tradicionales como otras más nuevas, por ejemplo, la educación medioambiental, que integra un proceso de aprendizaje y formación para hacer que las personas sean conscientes de su propio entorno; la educación intercultural, nos hace recordar que "Con la emigración no se exporta solamente mano de obra barata, se exporta también historia y cultura de los pueblos", como señala Teresa Losada (D. Juliano, 1993); o la educación no sexista, que hace reflexionar sobre lo notorio del ocultamiento del papel jugado por las mujeres a lo largo de la Historia.

Así mismo, el o la arteterapeuta no debe quedarse solamente en la epidermis de las cosas, sino llegar hasta el fondo, como ayuda a las personas en la reconstrucción y reorganización de sus vidas, en ver y comprender sus limitaciones, en ayudarlas a superar sus bloqueos y que lo hagan desarrollando su propio lenguaje artístico. Ana Mae Barbosa (2000) piensa "que el énfasis en la educación artística está en el contexto y en el arteterapia en la subjetividad," y que para ella existe también un área intermedia que es la terapia educativa. En general, la gran diferencia entre las enseñanzas artísticas y el arteterapia es que las personas que participan en los talleres de

arteterapia lo hacen no para convertirse en artistas, sino principalmente para tratar de convertirse en miembros mejor integrados dentro de la sociedad (aunque esto no quiera decir que no puedan llegar a ser artistas).

Importancia de la creatividad

El mundo sería un lugar muy diferente si no fuera por la creatividad. (...) No habría lenguaje, ni canciones, ni ideas, ni herramientas, ni ideas tales como amor, libertad o democracia. Sería una existencia tan mecánica y empobrecida que ninguno de nosotros querría participar de ella.

-Mihaly Csikszentmihalyi-

En cualquiera de las orientaciones teóricas en que se desarrolle el arteterapia uno de los primeros factores que hay que tener en cuenta es la creatividad, creatividad que Anthony Storr (1972) define como "la capacidad de hacer que exista algo nuevo para la persona.". Winnicott (1986) afirma que vivir en forma creativa es un estado saludable, mientras que el acatamiento es una base enfermiza para la vida. "El impulso creador es algo que se puede encontrar como una cosa en sí misma, que, por supuesto, es necesaria si el artista quiere producir una obra de arte, pero también como lo que se encuentra presente cuando "cualquiera" -bebé, niño, adolescente, adulto, anciano- contempla algo en forma saludable o hace de forma deliberada...". La creatividad es una capacidad que existe o está en potencia en todas las personas, en cada una de ellas con formas diferentes y magnitudes variables. Según Fernando Fabris (2001-02): "Es el resultado emergente de la articulación de capacidades cognitivas, emocionales y prácticas y está íntimamente asociada a la posibilidad de encontrar nexos, de forma novedosa, en gran cantidad de variables que operan simultáneamente en una situación dada".

Cuando pensamos en creatividad no lo debemos hacer solamente como si se tratara de un hecho artístico, sino que la debemos encontrar en todos los aspectos de la vida, tanto en los hechos cotidianos como en las facetas científicas y tecnológicas. La creatividad es una capacidad que se puede y debe entrenar, tanto en la escuela, como en los talleres de arteterapia. Se han realizado muchos estudios sobre el aprendizaje y condicionamiento de la creatividad, y se ha comprobado que lo que se ha aprendido una vez, puede mantenerse vivo durante toda la vida, por lo que es necesario utilizar la variedad de técnicas creativas que existen en los distintos campos del aprendizaje, del arte, etc. que permitirán llegar a soluciones operativas en las formas de pensamiento y acción. Una de las formas de entrenar la creatividad es enseñar a unir elementos diferentes y en apariencia sin importancia. Gordon (1963) utiliza un

método que es el de volver conocido lo extraño y volver extraño lo conocido; ha creado una técnica, la sinéctica, cuyo objetivo es el de descubrir los mecanismos psicológicos básicos de la actividad creadora. La palabra sinéctica, que es de origen griego, significa unión de elementos distintos y aparentemente irrelevantes.

Diferentes investigadores han identificado muchos factores mentales que están envueltos en la creatividad, los cuales se pueden reunir en cuatro grupos: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. La creatividad desarrolla un pensamiento fluido y dúctil en donde se da libertad a un juego tanto de lo real como de lo imaginario, para dejarnos ver los distintos aspectos que tiene un problema, pudiendo así lograr una visión más profunda del mismo. La persona creativa es aquella que tolera más las diferencias, que sabe encararse mejor ante lo nuevo, que tiene una manera más flexible de estar en la vida, con una postura más sensible y crítica en relación con las cosas, es capaz de generar ideas por más raras que parezcan, a partir de una cuestión dada.

La actividad creadora permite ver la unión entre realidad y pensamiento simbólico. La imaginación se encuentra en el trasfondo de toda actividad intelectual, es la capacidad que desarrolla, impulsa y utiliza la potencialidad creadora del individuo. Las definiciones sobre lo que es la imaginación son dispares según provengan de artistas, psicólogos o filósofos. Naum Gabo afirma que el hombre crea imágenes de su mundo, las enmienda y cambia en el curso de los siglos; para esto utiliza el laboratorio de sus sentidos y el laboratorio de su mente, por medio de los cuales inventa, idea y construye imágenes para su orientación en el mundo. Para Arheim, existe más imaginación en una forma de pintar una mano que en los cientos de artistas que fabrican pesadillas de forma convencional. En filosofía, los términos fantasía e imaginación se han tratado siempre como sinónimos. Para Vigotski (1982) "la imaginación no es un divertimento caprichoso del cerebro, algo prendido del aire, sino una función vitalmente necesaria" y agrega que la imaginación es mucho menor en el niño que en el adulto, algo que corrientemente se piensa que es al contrario, ya que se confunde la imaginación, con la espontaneidad y la simplicidad de la fantasía de los niños, en donde ellos pueden hacer todo; mientras que la fantasía del adulto ya no es tan libre, pero su imaginación es más amplia y rica, debido a su acumulación de experiencias.

El acto creativo no ocurre desde un solo plano de pensamiento o mundo, la fantasía creadora es un viaje simbólico en donde se transita por muchas vías de pensamiento. La creatividad se debe desarrollar desde todos los frentes desde, la escuela, los talleres de arteterapia, desde la vida misma. "De un tipo de aula en que era preciso rellenar diferentes formas, colorear, decorar, aprender las respuestas ciertas, se ha pasado a aprender a pensar. No tanto a aprender respuestas ciertas, sino a percibir las cosas, organizándolas y desenvolviéndolas de manera propia". (Selma

Ciornai, 2000). En los talleres de terapia se debe dar importancia a que las personas se desenvuelvan dentro de su propio centro de percepción, reconociendo que todas las personas tenemos una subjetividad que debemos ejercerla, tenemos la posibilidad de relacionarnos a través de nuestras obras, y que la actitud creadora produce espacios de salud.

Las fases del proceso creativo son seis, la primera es la del cuestionamiento, ya que la persona que no tiene preguntas no encuentra respuestas; la segunda es el acopio de datos tanto exteriores como interiores que hacemos antes de comenzar algo; la tercera es la incubación, aquella en que ya sabemos lo que queremos hacer y tenemos esos datos, esas referencias necesarias para llevar a cabo la obra y los vamos desarrollando en nuestro interior pero que todavía no sabemos cómo llevarlo a cabo; hasta llegar a la cuarta fase, la iluminación, en donde se hace la luz y sabemos cómo llevar hacia adelante la obra; la quinta es la elaboración, hasta llegar a la última que es la comunicación; toda obra nunca es plena si no es mostrada y comunicada a los demás, el arte es una forma de comunicación con uno mismo y con los demás. Una de los motores de la creatividad es la posibilidad que nos brinda de juego, la creación es una continuación del juego, y una actitud lúdica nos abre el camino que lleva hacia la creación. La creatividad, en fin, es indispensable en una buena educación artística y en arteterapia.

Una aproximación al arte

El arte es importante. El artista es, en la sociedad, el individuo que sueña en voz alta.

-Yolanda López-

El arte ha tenido muchas definiciones a lo largo de los siglos, así como también el concepto de arte ha variado en el correr de los tiempos. El siglo XX ha dado respuestas distintas a las preguntas sobre qué es arte. Allen S. Weiss (1993) nos habla sobre dos posibilidades: "Una posibilidad es la afirmación radical de Marcel Duchamp de que arte es todo aquello que un artista considera arte: una tautología estética.", mientras que "La posibilidad contraria es una historia del arte radical de orientación sociológica, según la cual es arte todo lo que la sociedad acepta como tal.". La primera respuesta estaría basada en que la idea del arte se funda sobre principios *a priori*, y la segunda sería la repetición del mismo concepto expresado por medio de la sociología, y entonces Weiss se pregunta: "Pero ¿y esos creadores que ni presumen de ser artistas ni comparten las ideas vulgares de lo que es arte?".

En el proceso artístico se pueden encontrar tres partes: la idea de la que toma forma, la obra de arte que se enuncia como tal, y la obra que se acrecienta al ser mira-

da anunciándose como obra de arte por la sociedad. Para Bouleau (1996), todo esto puede explicarse por el predominio del ideal del yo, que mantiene productos como la sublimación, el *surmoi*, y comanda el juego de relaciones con los otros. Dice Edith Kramer (1982): "llamamos sublimación a cualquier proceso en el cual un primitivo impulso antisocial es transformado en un acto socialmente productivo, de modo que el placer que produce el resultado del acto social reemplaza al placer que la gratificación del impulso original hubiera proporcionado," por lo que "la sublimación en el arte comienza cuando el artista sustituye el impulso a actuar sus fantasías por el acto de crear equivalentes para esas fantasías mediante imágenes visuales.". Dichas imágenes se convertirán en obras artísticas si logra hacerlas significativas a los demás.

No sólo se ha cambiado la definición de lo que es arte, también se han cambiado las formas de enfrentarse ante la creación. En la primera mitad del siglo XX, tanto en educación artística como en arteterapia, la metodología de trabajo estaba basada principalmente en la libertad de expresión, en poder sacar todo aquello que se guardaba dentro. Posteriormente se comprobó que, conocer, analizar y ver el significado de las obras, generar discusiones, comprobar las distintas interpretaciones que se pueden hacer, sirven para ver de forma creativa no sólo las obras de los demás sino también las nuestras. Arheim (1977) señala "por lo general ver no es escudriñar ¿Qué vemos cuando miramos?". El ojo no es un receptor pasivo de imágenes, el ojo es nuestra percepción razonable de ser creativos, que es una creatividad continua en la mirada de quien mira. "Ver es comprender."

Formas de ver y hacer arte en arteterapia

Para mí el arte no sucede en el objeto, sino en el observador. El objeto es un pasillo que determina el recorrido entre el artista y el que observa o recibe la obra.

-Luis Camnitzer-

En un taller de arteterapia se deben presentar actividades artísticas que obliguen a las personas a utilizar imágenes visuales para que logren tomar decisiones y resolver problemas. La actividad artística debe estar acompañada de actividades verbales, orales y escritas, para ayudar también a las personas a articular sus ideas en palabras, fortaleciendo el pensamiento abstracto y el uso del lenguaje. Durante la ejecución de las obras, el o la arte terapeuta debe estar vigilante ante el trabajo de las personas, ver cómo aceptan o no la consigna que se les da para trabajar, si la obra es bidimensional ver si utilizan todo el espacio, cómo son las líneas: rígidas, temblorosas, interrumpidas, seguras; qué colores usan más frecuentemente; al recortar,

ver si lo hacen con tijeras o con las manos, si lo hacen de forma ordenada o desordenada; cuando modelan con arcilla, el tener que golpearla y amasarla les sirve para calmar su ira. El o la arteterapeuta debe estar atento, observar y ayudar si se le solicita. Al terminar la sesión tiene que hacer un registro con todas las obras y dejar constancia escrita de cómo ha transcurrido toda la sesión.

Se debe tener presente que las personas creamos una simbología individual que cambia con los distintos ciclos de nuestra vida; un reloj, un coche o cualquier otro objeto adquieren un significado muy distinto en la niñez, en la juventud, en la mediana edad o en la ancianidad; así mismo, se debe tener en cuenta el factor cultural. Las obras plásticas son cosas tangibles que pertenecen a un pasado personal en donde se hacen presentes los conflictos y deseos inconscientes, las aptitudes y relaciones con los demás, los conocimientos y preocupaciones. Es interesante hacer que las personas comparen sus obras antiguas con las nuevas, esto les sirve para profundizar e intensificar el significado de sus antiguas experiencias.

Las técnicas artísticas con las que se trabaja en arteterapia no deben ser complicadas y los materiales deben ser fáciles de usar, siempre se deben acomodar a las personas. Para pintar se utilizan ceras blandas, rotuladores, pinturas que sequen rápido como las témperas; en dibujo, se utilizarán lápices blandos, de colores; en modelado, arcilla y plastilina, principalmente.

Son varias las directrices que se pueden seguir y que se deben adecuar al colectivo de las personas con las que se van a desarrollar las sesiones, teniendo en cuenta su edad, situación física, emocional, etc. Consignas sobre las que se puede trabajar son: "Si yo fuera...", "Hacer el cartel de uno mismo". La imagen es poderosa y tener imágenes de nosotros mismos puede otorgar poder y ayudar a la autoestima.

Hacer una lista de sentimientos para desarrollar de forma abstracta ya sea por medio de líneas o de colores. Más tarde realizar dibujos de una forma más figurativa. Poner un título a la pintura siempre es interesante y da pie para que las personas puedan expresarse más sobre sus intereses y emociones. Dice la pintora Liliane Porter que, en los títulos de sus obras, existe una intención de negociar con miles de posibles lecturas en la representación. Esa reflexión continua siendo infinita.

Realizar máscaras a las que se pinta el lado externo y el interno. El externo mostrando cómo creemos que nos ven los demás o cómo queremos que nos vean y el interno cómo nos vemos nosotros mismos. Las máscaras se usan en arteterapia con clientes de todas las edades y distintos tipos de situaciones, son beneficiosas para personas que necesitan ayuda para conocerse a sí mismas y para poder intentar nuevas actitudes; también lo son para aquellas que tienen dificultades en la comunicación verbal. Entre los niños y niñas, las máscaras promueven un juego de autoex-

presión dramática. Puede haber personas que expresen temor a ponerse una máscara, en este caso, se hace que participen con máscaras de dedos.

Pintar, dibujar o modelar después de oír con los ojos cerrados alguna pieza musical, ayuda a traer recuerdos, a exteriorizar sentimientos evocados por la música que pueden ser de ira, tristeza, desesperanza, alegría. La motivación también puede ser la de una poesía, el fragmento de una narración, un cuento, etc. Potenciar la percepción es importante ya que el proceso perceptivo no es únicamente algo mecánico, sino que en él intervienen factores culturales y experiencias personales.

Se puede trabajar utilizando técnicas de las vanguardias artísticas. Las vanguardias del siglo XX, especialmente las históricas, pueden proporcionarnos formas distintas de hacer arte de una gran creatividad, que sirven de ayuda a las personas que tienen bloqueos en su quehacer artístico y poca autoestima en sus realizaciones.

El *collage*, palabra que quiere decir "pegado", es una técnica iniciada por los cubistas, que luego usarían dadaístas y surrealistas. El *collage* ha ampliado enormemente los medios de expresión al introducir elementos distintos a la obra, como pueden ser fragmentos de otros dibujos, fotografías, objetos, etc. Los *collages* pueden ser de forma bidimensional o tridimensional.

La "imagen textual", aunque es una técnica muy antigua utilizada en la cultura clásica y en la época medieval, fue reinventada de nuevo por los cubistas. En ella se reúnen dos medios expresivos, el plástico y el literario; en ella, las letras, sílabas y palabras pierden su significado idiomático al estar reordenadas gráficamente, comenzando con los caligramas, que se pueden definir como poemas, y en donde el texto adopta la forma del objeto al que se refiere o, como prefiero llamarlo, una forma de dibujar escribiendo. El "caligrama" es una técnica que permite poder expresar los propios sentimientos y emociones, así como desarrollar los pensamientos de una forma gráfica y creativa a partir de las palabras; es comprensible en todas las edades y con ella se pueden conseguir excelente resultados. También se pueden utilizar los "poemas y dibujos anagramáticos", en donde se plantean de forma equitativa lo visual y lo verbal, como los realizados por la artista alemana Unica Zürn. Otra forma de creación unida a la literatura son los "acrósticos", composiciones poéticas en donde las letras iniciales, medias o finales de los versos, al leerse de forma vertical forman un vocablo o una expresión. Presentada como una forma lúdica de pensamiento creativo, puedo decir que, al proponerla en algunos colectivos, he podido comprobar cómo han surgido una serie de pensamientos y reflexiones internas muy intensas que, de otra forma, hubieran tenido más dificultad o no hubieran podido salir a la superficie.

Por el gran campo de las actividades que ha abarcado: poesía, pintura, escultura, cine, prosa, teatro, el surrealismo puede ser considerado como uno de los movimientos más importantes del siglo XX. Uno de los fundadores, André Breton, en su primer manifiesto sobre el surrealismo, lo define como "automatismo psíquico puro a través del cual nos proponemos expresar, ya sea verbalmente, o por escrito, o de cualquier otro modo, el funcionamiento real del pensamiento.". Con respecto a la pintura, son varios los artistas que utilizan el automatismo; por medio de él, se trata de dejar libre el pensamiento, trazar líneas al azar, sin ningún tipo de preocupación estética que se vayan superponiendo, dejando que la mano actúe de forma libre, dejando correr el lápiz o pincel sobre el papel o la tela, para luego poder ir encontrando imágenes y sacarlas a la superficie. En arteterapia, a esta técnica también se la denomina técnica del garabato. Se trata de una actividad que permite que, a partir del juego, vayan surgiendo formas, y figuras que pueden simbolizar alguna idea, sueño u obsesión.

Son muchas y distintas las técnicas y modalidades que usan los surrealistas, tales como el "cadáver exquisito", sea de forma gráfica como literaria, el rayograma, el fotomontaje, los cuadros de arena, el *frottage* y el *grattage*, dos técnicas muy usadas por Max Ernst. El *frottage*, que quiere decir "restregado", consiste en frotar suavemente un lápiz o un pincel sobre un papel o una tela fina colocada sobre la superficie de algo anfractuoso: redes, maderas viejas, conchas, piedra corroída..., en donde queda el rastro de un resultado casual y fortuito, que revela de un modo infalible y fantasmal, las texturas o las formas que servirán posteriormente para una elaboración. El *grattage*, que significa "rascado", consiste en extender sobre una superficie, y de forma arbitraria, diferentes colores; una vez secos, se araña o raspa con una cuchilla o un punzón, obteniéndose formas y figuras inesperadas.

La "decalcomanía", técnica inventada por el canario Oscar Domínguez, en la que se aplasta una placa o un cartón recién pintado sobre papel o lienzo: las manchas resultantes servirán de guía para una nueva composición.

El *fumage*, que proviene de la palabra "humo". Se trata de la aplicación del humo de las velas u objetos quemados sobre la superficie del papel o la tela, obteniéndose así trazos de tiznes de formas difusas e imprecisas, frutos del azar y del gesto libre.

Otra de las aportaciones del surrealismo y que, tanto en la educación artística como en talleres de arteterapia, puede brindar grandes resultados es el *objet trouvé*, objeto encontrado, en donde un objeto escogido al azar es convertido en objeto artístico, al otorgarle otro significado y poder manipularlo. Es el enfrentamiento entre lo real y lo inhabitual, lo posible y lo absurdo. Surge de la frase del poeta Lautréamont que dice: "Bello como el encuentro casual de una máquina de coser y un paraguas

en una mesa de disección,"; es la atracción de lo insólito, de lo aparentemente gratuito, de lo irracional, es la poesía que surge entre las cosas más dispares. Poder sacar a un mismo objeto distintos significados o utilizaciones, y luego manipularlo, es un acto lúdico y a la vez conceptual, útil para agilizar el pensamiento y sacar a la luz ideas y recuerdos.

Posteriormente, los pintores informalistas también utilizan la técnica automática en sus obras, como las "manchas automáticas" de Henri Michaux, o el *dripping* de la pintura de acción de Pollock, procedimiento que consiste en chorrear color desde un recipiente sobre una tela extendida sobre el suelo, en donde la introducción del azar y lo fortuito está en la disminución del control que ejerce el pintor sobre la obra. También, como con la técnica de la decalcomanía, estas primeras manchas caídas al azar, pueden ser la base de un futuro diseño.

El *assemblage*, palabra francesa que quiere decir conjunto o ensambladura, es una modalidad del arte objetual, es la reunión de objetos o partes de objetos en el espacio. Es importante observar qué objeto es el que escogen y cuáles rechazan y con qué materiales componen sus obras.

Entre las últimas tendencias artísticas se encuentran las "instalaciones", obras en donde los y las artistas trabajan con fotografías, objetos, pinturas, esculturas, textos, vídeos, etc, expuestos dentro de un espacio, y que generalmente envían un mensaje, pudiendo consistir éste en una denuncia, una crítica. Es una forma artística excelente para trabajar en arteterapia, porque dota de movilidad a las personas que suelen permanecer quietas junto a la mesa, o al caballete, como cuando pintan, dibujan o modelan, al tener que explorar el espacio físico, espacio físico que es en donde nos movemos, vivimos y actuamos. Es muy adecuada para trabajar en pequeños grupos, y a partir de una motivación que pueden buscar ellos mismos. Trabajar en grupo promueve la interacción social.

Hay muchas más técnicas y materiales surgidos en las nuevas vanguardias. La creatividad también debe darse en el y la arte terapeuta, para así poder irradiarla a sus clientes. También el acercamiento a obras de arte, ya sea por medio de libros e ilustraciones, o mediante visitas a exposiciones especialmente de artistas modernos y actuales, ya que muchas de ellas nos ofrecen sugerencias de propuestas y técnicas para trabajar. Poder hacer visitas a exposiciones o museos con los y las clientes es muy beneficioso, sobre todo para aquellas personas con retrasos en su desarrollo, trastornos en el aprendizaje, desórdenes emocionales, y, en general, para las personas de todas las edades. Conocer lo que hacen los artistas contemporáneos, poder ver, juzgar y hablar sobre su arte, "puede integrarse satisfactoriamente en el tratamiento de arteterapia y puede juzgar un rol valioso en el aumento de la autoestima, sublimación, habilidades en la socialización, introspección y creatividad" (S. Alter

Muri, 1996). Hacer conocer obras de arte puede motivar a una serie de personas a querer afrontar grandes riesgos en sus creaciones, riesgos que, como han podido comprobar, ya corrieron anteriormente otros artistas.

Algunos terapeutas artísticos utilizan el uso de la Historia del Arte como directriz artística, como una introducción en las tareas artísticas. No una historia del arte de toda la humanidad, sino de aquellos momentos u obras que puedan ayudar a las personas a resolver sus conflictos, con algunos aportes sobre la biografía de artistas, discusiones de los estilos artísticos, intentando enseñar obras que puedan tener algún tipo de similitud con la que los clientes y clientas trabajan. Hacer conocer a los jóvenes obras que tengan formas parecidas a las suyas o que sus discursos sean los mismos, es muy motivador. A las mujeres, sobre todo, habrá que enseñarles obras de artistas mujeres; son muchas las mujeres que han creado a lo largo de los siglos, aunque, desgraciadamente. La Historia y la Historia del Arte las ha acallado. Los mensajes de muchas de ellas, especialmente de las artistas más actuales, pueden ser similares a los mensajes que ellas quieren comunicar. Mostrar obras de artistas que comenzaron su andadura con mucha edad puede servir de acicate a aquellas personas ancianas que tienen algún grado de miedo para iniciarse en el arte. Se han realizado investigaciones en las que se ha podido comprobar que la asistencia a sesiones enriquece notablemente los resultados del arteterapia, ya que, durante las mismas, la participación es más estrecha, lo que contribuye no sólo a reducir el grado de ansiedad de las personas, sino a incrementar la calidad de los productos artísticos realizados. Este tipo de terapia de la educación que parece apropiada principalmente para gente joven, tiene una gran aceptación en el trabajo con adultos,

Quiero reflejar un trabajo realizado por dos terapeutas artísticas, Karinne Gueniche y Elisabeth Cauchon (1998), en el Hôpital Necker-Enfants Malades de París. Ellas nos cuentan: "Los niños hospitalizados son objeto de observación y cuidados, a menudo muy intensos, por lo que la perturbación de sus señales espaciales y temporales derivan en amenaza para su unidad psicosomática. Los niños atacados en sus cuerpos son espectadores de su propia historia.". En un cuadro de enfermedades que pueden ir desde distintas sintomatologías, desórdenes endocrinos y de crecimiento, o patologías más duras como leucemia, sida, etc., existe un equipo que trabaja con ellos para profundizar en el análisis creativo de los y las pacientes, acercándoles hacia el juego estético en una apuesta clínica. Entre las actividades que realizan, una de ellas consiste en trabajar sobre la base de obras de artistas del siglo XX, realizar pinturas libres a partir de aquellas que más les interesen y completar su interpretación de ellas, con un pensamiento escrito en forma de *haiku*, siguiendo la consigna ¿qué es lo que te hace pensar tu pintura? El *haiku* es un breve poema compuesto por diecisiete sílabas distribuidas en tres versos (5-7-5), característico de la literatura japonesa. Este tipo de actividad creativa atrae por igual a niños y adolescentes. La necesidad de realizar una obra acabada simbólicamente puede ayudarles

en la reconstrucción de un cuerpo entero, de ese cuerpo "mutilado" y "hecho trozos" por la enfermedad y los médicos. Ellos mismos son los que eligen la obra de arte sobre la que van a trabajar, y se ha podido comprobar, por ejemplo, que muchos de los enfermos y enfermas en fases terminales buscan hacerlo a través de fragmentos del "Guernica" de Picasso. A través de las obras de arte, se pueden detectar sus problemáticas, sus conflictos y sufrimientos físicos. Las obras de arte aparecen como una superficie ofertada a la proyección de sus mundos interiores, angustias y fantasmas, y los *haikus* la reactivan.

Es también interesante la lectura de imágenes como hecho educativo y terapéutico para enseñar a las personas a conocerse mejor. Trabajar a partir de obras de arte es muy estimulante. Ver una obra, discutir sobre ella, reelaborarla. Tomar elementos de dicha obra y reconstruirlos a partir de las propias imágenes e interpretaciones. Interpretar una obra de arte puede ser algo creativo, similar a cuando la crea el artista. Podemos decir que el artista nos enseña a ver el mundo de una forma nueva, nos enseña a ver con percepción creativa.

Otra forma de trabajar con obras de arte, es ofrecer la reproducción de un dibujo, un fragmento, o una obra de arte que se encola en una superficie mayor, y que las personas deben continuar sobre el resto de la hoja. Se deben buscar obras sugeridoras, con las que se pueda ampliar, profundizar, intensificar y confrontar el sentido y contenido de experiencias vividas.

Conclusiones

Tanto en educación artística como en arteterapia, debemos acercarnos al arte como forma de enriquecimiento, autodescubrimiento, de intercambio y, en definitiva, de desarrollo de nuestra sensibilidad. Hace medio siglo, Sábato escribía "las regiones más valiosas de la realidad -la más valiosa para el hombre y su existencia- no son aprehendidas por esos esquemas de la lógica y la ciencia. Querer aprehender el mundo de los sentimientos, de las emociones, de lo vivo, mediante esos esquemas es como querer sacar agua con horquillas."

El arteterapia se distingue de otras actividades en que su interés primario no se halla en las habilidades técnicas, sino en las maneras de percibir, de abstraerse, de trabajar en grupo, de interpretar la realización de símbolos; el "producto final" sirve para reflejar estos aspectos. El arteterapia es de gran ayuda para aquellas personas que han perdido el contacto con sus propios sentimientos, y sus experiencias les han llevado a proyectarse a sí mismas de forma estereotipada y muchas veces ambigua. Las artes visuales les sirven de comunicación y les proporcionan un vínculo más directo con la forma de ser del individuo.

La creatividad está al alcance de todos pero, en nuestra sociedad, frecuentemente se la ha asignado hacia un sector, por lo que son muchas las personas que piensan que no pueden lograr desarrollarla. Con el arteterapia, se rompen estas barreras y se contribuye a la apertura de esas posibilidades creativas olvidadas. Dice Diane Waller (1987) que "un mayor conocimiento y comprensión de quiénes somos y de cómo y por qué hacemos lo que hacemos, es algo muy valioso y evita que hagamos peligrosas suposiciones sobre nosotros mismos y los demás.". La educación artística y el arteterapia nos pueden ayudar a lograrlo.

Bibliografía

- ALTER MURI, S. (1996): "Dalí to Beuys: Incorporating Art History in Art Therapy Treatment Plans". En: *Art Therapy. Journal of the American Art Therapy Association*, 13 (2), 102.107.
- ARHEIM, R. (1977): *Arte y percepción visual*. Buenos Aires: EUDEBA.
- BARBOSA, A.M. y CIORNAI, S. (2000): "Imágenes de creatividad. Diálogo Ana Mae Barbosa e Selma Ciornai". En: *Insight*, año X, 1 (3).
- CATTANEO, M. (1994): "Addressing Culture and Values in the Training of Art Therapists". En: *Art Therapy. Journal of the American Art Therapy Association*, 11 (39).
- EISNER, E.W. (1990): "El currículum en la educación artística". En: *Seminario Orientaciones para la Formación del Profesorado de Educación Artística de California*. Madrid: Departamento de Didáctica de las Artes Plásticas, Facultad de Bellas Artes, UCM, 4-16 de junio.
- FABRIS, F. (2001-02): "Creatividad, sujeto y sociedad". En: *La Marea*, nº 18.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- GORDON, W.J. (1963): *Sinéctica: el desarrollo de la capacidad creadora*. México: Herrero.
- GUENICHE, K. & CAUCHON, E. (1998): "Du jeu esthétique à l'enjeu clinique". En: *International Journal of Art Therapy*, 4.
- GUERRERO-CRUZ, D. (1995): "Artist' Works: Dolores Guerrero-Cruz". En: CAHAN, S. & KOCUR, Z. (ed.) *Contemporary Art and Multicultural Education*. New York and London: Routledge.
- JULIANO, D. (1992): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- KRAMER, E. (1982): *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MAKAROVA, E. (2000): *Friedl Dicker-Brandeis. (Viena 1898 - Auschwitz 1944)*. Paris: Somogy Éditions D'Art.
- NAUMBURG, M. (1969): "Art Therapy: its scope and function". En: HAMMER, E.F. (ed.): *Los tests proyectivos gráficos*. Barcelona: Paidós.

- SÁBATO, E. (2000): *Hombres y engranajes*. Madrid: Alianza Editorial.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- STORR, A. (1972): *The Dynamics of Creation*. Harmondsworth: Penguin.
- VARGAS ALFARO, T. (2003): "Identidad y sentido de pertenencia. Una mirada desde la cotidianeidad". En: [http://www.crim.unam.mx/Cultura/ponencias/1CultDesa/CDIDE02, htm](http://www.crim.unam.mx/Cultura/ponencias/1CultDesa/CDIDE02.htm).
- VIGOTSKI (1982): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- WALLER, D. (1987): "Examen de las semejanzas y diferencias entre la enseñanza del arte y la terapia artística". En: DALLEY, T.: *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- WEYSS, A.S. (1993): "Nostalgia del absoluto". En: *Visiones paralelas. Arte moderno y arte marginal*. Madrid: Centro de Arte Reina Sofía.

FOTOGRAFÍA, EDUCACIÓN Y TERAPIA

“Y nuestros rostros, mi vida, breves como fotos”

(parafraseando a John Berger)

Marián López Fernández Cao

Doctora en Bellas Artes

Facultad de Educación de la U.C.M.

Introducción

Comienzo este capítulo con el título de una obra de John Berger, que remite a la relación que nos une a la imagen fotográfica. Recuerdo, disolución, pasado y presente, se encuentran anclados de modo paradójico en una fotografía. ¿Cómo trabajar con ella en Educación?, ¿cómo vehicularla en la Terapia?, son algunos de los puntos de interés que centrarán este ensayo en el que intentaré hacer algunas consideraciones generales sobre las interacciones de la imagen fotográfica, tanto desde el punto de vista de su creación como de su recepción, con los procesos psicológicos y con su posible uso en ámbitos de carácter educativo y terapéutico. En una primera parte, abordaremos aspectos generales que diferencian la fotografía de otras artes, así como distintos elementos de reflexión sobre la misma y, en una segunda parte, aspectos específicos relativos a la fotografía en la práctica educativa y terapéutica.

1ª Parte: Impresiones fotográficas

1. ACEPCIONES DEL HECHO FOTográfico

Como veremos más adelante, la fotografía siempre nos remite a tres aspectos simultáneos: a la realidad, como su posible “reproductora”, a la construcción visual de una nueva realidad, por medio del lenguaje fotográfico, y a la certeza de que la fotografía es una “huella”, o como veremos, un “rastros” de lo real que no se repite jamás. Manejar estas tres acepciones permite comprender lo complejo de la imagen fotográfica, pero, también, la riqueza del trabajo con ésta en educación y en ámbitos terapéuticos.

En su ya clásica obra, *El acto fotográfico* (Dubois: 1983), Philippe Dubois sostiene estos tres aspectos principales de la fotografía o, más exactamente, del acto fotográfico.

1.1. La fotografía como espejo de lo real (el discurso de la mimesis)

La fotografía es percibida como algo “análogo” a la realidad objetiva. Es el “esto ha sido” de Barthes, o testimonio de la memoria, de Baudelaire. Desde este primer punto de vista, no hay subjetividad en la fotografía y, de algún modo, no hay simbolización –como sí existe con el lenguaje–; en ella parece que todo es puramente denotativo. Esta concepción señala que no hay mediación de autor, se traslada la realidad “objetiva” al negativo. Este procedimiento se opone al medio artístico, mediado siempre por el o la artista. Así, la fotografía aparece como medio técnico entre la realidad y la imagen, sin mediación humana, reservándose ésta para el arte, la pintura:

La cámara nos ofrece la evidencia de las superficies visuales de modo exhaustivo, dentro de sus capacidades técnicas. Este carácter directo e infinitamente inclusivo confiere a las fotografías un alto nivel de credibilidad. Tendemos a creer que un objeto mostrado por una fotografía es más creíble que, digamos, un objeto mostrado por una pintura. (Milgram 1977: 342, cit. Por Berman 1993: 17)

La pintura y el dibujo nos hablan de la realidad mediada. La fotografía a veces parece señalarnos que no hay injerencia humana en ella, que en ella todo es “objetivo” o “neutral”. Desde esta concepción, la fotografía parece que “opera en la ausencia del sujeto” (ibid, 27). Podría ser considerada, en palabras de Barthes, “un mensaje sin código”. Representa la realidad y pudiera ser considerada un icono que trabaja la mimesis o semejanza.

1.2. La fotografía como transformación de lo real (el discurso del código y la deconstrucción)

Vale la pena recordar las palabras de Berman (1993:18): “aunque las fotografías pueden no mentir, los mentirosos pueden fotografiar”.

La imagen fotográfica no es un espejo neutro sino un útil de transposición, de análisis, de interpretación, incluso de transformación de lo real. Podemos señalar todos los ensayos de Metz, Umberto Eco, Grupo mi, Arnheim, Bourdieu, Aumont, Villafañe, etc., relativos a este punto. La fotografía reduce, por una parte, la tridi-

mensionalidad del objeto a una imagen bidimensional y todo el campo de las variaciones cromáticas; la fotografía aísla un punto preciso del espacio-tiempo y es puramente visual, con exclusión de toda otra sensación, olfativa o táctil, (Arnheim). Como señala Bordieu:

La fotografía fija un aspecto de lo real que no es otra cosa que el resultado de una selección arbitraria y, en ese sentido, una transcripción: entre todas las cualidades del objeto, sólo se retienen las cualidades visuales que se dan en el instante y a partir de un punto de vista único; éstas son transcritas en blanco y negro, generalmente reducidas y proyectadas en el plano. Dicho de otra forma la fotografía es un sistema convencional que expresa el espacio según las leyes de la perspectiva y los volúmenes y los colores por medio de degradados del negro y del blanco. Si la fotografía es considerada como un registro perfectamente realista y objetivo del mundo visible, es porque se le ha asignado (desde el origen) unos usos sociales considerados "realistas" y objetivos". (Paris, Minuit, 1965, 108-109)

En este sentido los y las teóricas de la deconstrucción y crítica de imagen señalan como, por ejemplo, el semipicado o el uso del gran angular, construyen espacios de significación envolventes, utilizados en muchos casos por la fotografía de prensa y temas sociales para atraer la sensibilidad de las y los lectores. Desde esta segunda concepción, toda imagen es una creación arbitraria, cultural, ideológica y perceptualmente codificada. Es, por ello, un símbolo, una convención. El o la creadora es una parte importante en el proceso pues es el dueño o dueña, por así decirlo, de sus resultados.

1.3. La fotografía como huella de la realidad (el discurso del índice y la referencia)

La fotografía está emparentada con esa categoría de signos entre los que se encuentra también el humo (indicio de fuego), la sombra (indicio de presencia), la cicatriz (marca de una herida), etc. Todos estos signos tienen en común el sustentamiento de una relación de conexión física con su referente. Dubois señala que este aspecto de la fotografía como índice dura sólo un instante dentro del proceso fotográfico. Sin embargo, en el resto del proceso intervienen tanto las elecciones por parte del autor o autora, como las manipulaciones posteriores, así como la mediación del público, etc. A pesar de esta consideración, el estatuto de índice en un momento del proceso, no puede ser olvidado.

De alguna manera, y por ese carácter de índice, la fotografía habla de la existencia, pero no de su sentido. La imagen, desde este punto, se torna inseparable de su

experiencia referencial, del acto que la funda (Dubois, 51). La fotografía es "la huella encarnada en Ausencia", que, en palabras de Pereña, "convoca al silencio de la experiencia" (Pereña: 1996, 469). No hay realidad con la que podamos establecer analogías o interpretaciones. Donde intentamos hallarnos sólo encontramos la huella de la ausencia espacial y temporal. No hay interpretación definitiva, porque no hay interpretación posible. Pues:

La huella es singular porque, como bien se dice, nadie vive por otro, como nadie muere en lugar de otro, y también porque lo que constituye la historicidad de un sujeto no son los acontecimientos generales o meramente exteriores, sino el acontecer mismo de un sujeto, los encuentros con lo real que, quizás afortunadamente, el discurso no consigue borrar, esas cicatrices que marcan la vida de cada sujeto, vida que no es tanto una memoria histórica como una memoria pulsional (Pereña: 1996, 470). (La obra de arte) No se deja insertar en el mundo. Reúne lo que aparentemente parece paradójico: la univocidad y la libertad. (Ibidem, 471).

2. LA HUELLA Y EL RASTRO EN LA FOTOGRAFÍA

Este último rasgo de la imagen fotográfica ha ocupado a muchos pensadores, porque diferencia a ésta de las otras artes, incluso del cine. La fotografía es el único arte al alcance de toda la sociedad y, a la vez, nos habla de realidad, creación y disolución a un mismo tiempo. ¿De qué relación con el tiempo nos habla la fotografía?, señala Roland Barthes en su ya clásica obra *La cámara lúcida* "lo que la fotografía reproduce al infinito únicamente ha tenido lugar una sola vez", es "la Ocasión, el Encuentro, lo Real" (Barthes:1990, 31).

"La fotografía es un instante de captación y de muerte", señala la fotógrafa y teórica Marga Clark, en su brillante trabajo de reflexión sobre la fotografía, *Impresiones fotográficas* (1991, 123). A través de la fotografía "aprendemos a amar al ser querido desaparecido como muerto, revivimos sus experiencias y mantenemos su recuerdo como viva memoria". La cámara detiene el tiempo y lo traslada a otro tiempo y otro espacio. La fotografía,

es un recordatorio del proceso de desintegración y de muerte. A través del envejecimiento de las fotografías, contemplamos nuestro propio envejecimiento. Foto tras foto observamos el decaimiento de nuestros párpados, la flaccidez de la piel, la aparición de las arrugas, el gesto marchito. Nos percatamos de nuestra mortalidad a través de ese cambio lento e inevitable que a veces nos pasa tan desapercibido a lo lar-

go de los años, porque sencillamente no lo queremos ver. Sin embargo, la fotografía está allí como atestiguamiento de nuestra presencia, mirándonos de frente con nuestros propios ojos. Nuestra mirada, que se mira a sí misma ensimismada, con el estupor de la sorpresa por haberse reconocido. A través de nuestros retratos contemplamos nuestro propio deterioro, o más poéticamente, nuestro desvanecimiento hasta llegar a la muerte. Quizás nuestro retrato fotográfico perdure durante algún tiempo después de nuestra muerte, pero éste también es perecedero, y nuestra imagen se irá borrando lentamente de la emulsión de la película hasta llegar a un total desvanecimiento. (Ibidem, 132).

A diferencia de otra imagen visual, señala Berger en su artículo "Uses of Photography" (1980: 57), la fotografía no es una interpretación o una imitación de la realidad, sino su huella. Ninguna pintura o dibujo por muy naturalista que sea, pertenece a su objeto del modo en que la fotografía lo hace. Aquello a lo que reemplaza la fotografía no es el grabado, el dibujo o la pintura: es a la memoria. La cámara salva la apariencia. La mantiene sin cambio. Y antes de la invención de ésta, nada lo podía hacer excepto el ojo mental, la facultad de la memoria. Pero, a diferencia de la cámara, las fotografías no preservan el significado, dice Berger. Ofrecen apariencias sin significado. Por ello, las fotografías no narran. Las fotografías son reliquias del pasado, trazos de lo que ha sucedido. Si el pasado se convierte en una parte integral del proceso a través del cual las personas hacen su propia historia, entonces todas las fotografías adquirirán un contexto de vida, continuarán existiendo en el tiempo, en vez de ser momentos perdidos.

La fotografía nos detiene y trata de sobrevivirnos, a la vez que nos desintegra. Habla de la presencia pero habla sobre todo, de la ausencia, de la ausencia de los otros, pero también de la nuestra, porque es huella de lo que ya no está, de un tiempo que ya no existe, o de un sujeto que ya no es el mismo sujeto. Las imágenes de los supervivientes de los campos de concentración nos dan el testimonio de su existencia y nos obligan a saber, pero el relato debemos hacerlo nosotros. Las imágenes de Salgado nos devuelven nuestra mirada intrusa, ejecutora y nos impiden no conocer, nos impiden el olvido, "el olvido es uno de los mayores problemas del hombre, puesto que es la muerte como pérdida del yo. El yo es la suma de todo lo que recordamos; y lo que nos aterroriza de la muerte no es la pérdida del futuro, sino la pérdida del pasado" (Kundera. M.). Recordar, señala Oubiña (1997: 137), es a veces un ejercicio de identidad: es resistirse al olvido, pero, sobre todo o precisamente por todo eso, resistirse a la inexistencia, aun cuando hablemos a la vez de su propio límite.

¿Cómo se produce esa unión con el tiempo, con el instante pasado, con la memoria? Barthes señala el *punctum* "pinchazo, agujerito, pequeña mancha, pequeño

corte, y también casualidad. El *punctum* de una foto es ese azar que en ella me des- punta (pero que también me lastima, me pinza)" (Barthes, op cit., 65). Es el pinchazo de nuestro vacío, de nuestra propia soledad. Barthes descubre así a su madre fallecida en una imagen realizada mucho antes de que él naciera, y dice de esa fotografía, de ese encuentro en uno de los párrafos más sobrecogedores del libro: "Me encuentro solo ante ella, con ella. El círculo está cerrado, no hay salida posible. Inmóvil, sufro. Carencia estéril, cruel: no puedo transformar mi dolor, no puedo dejar vagar la mirada; ninguna cultura acude a ayudarme a hablar de ese sufrimiento que vivo enteramente hasta la finitud de la imagen (es por ello por lo que, a pesar de sus códigos, yo no puedo leer una foto)". (*Ibidem*, 157).

Desde este punto de vista, la fotografía no es recuerdo, porque no ha sido narrado, no hay transformación, en ella "nada puede ser rechazado ni transformado". Dice Tisseron, del que resumiremos sus tesis más adelante al ser muy pertinente para la terapia, que "el fotógrafo, más que fijar el mundo, lo acompaña. La fotografía no es tanto un modo de detener el mundo -según la fórmula clásica de la "muerte simbólica"- como un modo de intentar tocar la herida del tiempo vivo (Tisseron, 2000: 49).

Este autor da un paso más al establecer la diferencia entre huella y rastro en la fotografía, como señalábamos al inicio de este ensayo. La huella es sólo testimonio de un paso. No es resultado del deseo de inscripción, sino sólo del contacto fortuito de un objeto con una superficie receptora. El rastro atestigua, por el contrario, el deseo de realizar "una inscripción" (*ibidem*, 42). En esa inscripción deseamos reencontrarnos, del mismo modo que los primeros trazos de la niña o el niño afianzan la certeza de estar psíquicamente presentes en su madre. Por ello, señala Tisseron que,

Se comprende que sólo una fotografía que representa el rastro y la mirada de su madre a los cinco años pueda evocar para Roland Barthes la comunicación excepcional que, dice, les unía. (...) Barthes no dice que "reconoce" a su madre, sino que la "reencuentra". De hecho, "se reencuentra con ella". Con esta fotografía, le parece retener, mejor que con ninguna otra, su propia infancia en la mirada de su madre. Estas reflexiones nos encauzan por un camino desacostumbrado. Lo que Barthes trata de asegurar en la fotografía que conserva de su madre, es su propia presencia en ella. Intenta verificar en ella su capacidad de contener y llevar su infancia hasta él. (Ibidem, 44).

El fotógrafo trata, a veces, de capturar la vida, pero, en palabras de Tisseron, "sólo se captura una sombra", la fotografía siempre se revela insuficiente para responder a las expectativas del fotógrafo:

La fotografía vivida en la exaltación de capturar la vida está constantemente amenazada por el sentimiento trágico de pérdida irreparable. Dicha pérdida puede ir acompañada entonces por un sentimiento depresivo: es la nostalgia de la desaparición definitiva del instante y todo aquello que de forma fugitiva lo acompañaba (...) la ilusión de lograr retener el objeto definitivamente a través de su imagen crea la excitación a la vez física e intelectual. Pero tanto en el dibujo como en la fotografía acecha la misma desesperación. La angustia se produce porque solamente se encuentra una huella donde el sujeto trataba de realizar un rastro (...) es la angustia de fijar tan solo una sombra (Ibídem, 50-51).

Dubois cita una carta de Baudelaire a su madre que es explícita a este respecto. Baudelaire teme ya el encuentro con la huella, y no con el rastro. Él, señala, quiere estar presente, o hacerse presente en su madre a través de su retrato:

Me gustaría tener tu retrato. Es una idea que se ha apoderado de mí. Hay un excelente fotógrafo en El Havre. Pero temo que esto ahora no sea posible. Sería necesario que yo estuviera presente. Tú no entiendes de ello, todos los fotógrafos, aunque sean excelentes, tienen manías ridículas: consideran que es una buena imagen una imagen en que todas las verrugas, todas las arrugas, todos los defectos, todas las trivialidades del rostro se hacen visibles, muy exageradas: cuanto más dura es la imagen, más contentos se quedan. Además, yo querría que el rostro tuviera al menos la dimensión de una o dos pulgadas. En París no hay nadie que sepa hacer lo que yo deseo, es decir, un retrato exacto, pero que tenga la indefinición de un dibujo (Dubois: 1994, 23).

O, como Kafka señalaba:

La fotografía concentra la mirada sobre lo superficial. De esa forma oscurece la vida secreta que brilla a través de los contornos de las cosas en un juego de luces y sombras. Eso no puede captarse, ni siquiera con la ayuda de las lentes más poderosas. Es necesario acercarse interiormente, de puntillas... (Conversation avec Kafka, de Gustav Janouch, cit. por Dubois, 41).

3. LA FOTOGRAFÍA Y EL RECUERDO

El recuerdo es un concepto interior, señala Tarkovsky en su obra *Esculpir en el tiempo*: "Un hombre que ha perdido sus recuerdos, ha perdido la memoria, está pre-

so de una existencia ilusoria", como la replicante de la bella película *Blade Runner* que repentinamente se encuentra con un pasado ajeno, fabricado, ilusorio, y mira las fotografías, el álbum de sus seres queridos, las imágenes de su pasado emocional, extranjera de sí, desintegrada. Como el replicante, que ve cómo su ser y su memoria han sido un acto fruto del azar; se encuentra de repente desposeído, viviendo una existencia inútil: "Y todos esos momentos se perderán en el tiempo como lágrimas en la lluvia. Es hora de morir".

La fotografía para algunos autores, no es más que significativa, no es documento siquiera, no es memoria ni recuerdo, es una huella que recogemos dándole un significado impreciso, tratando de hallar rastros y encontrando sólo sombras. El álbum familiar es significativo para la propia familia, para aquel que quiere saber de genealogías y pasados, que desee elaborar su historicidad como sujeto, para aquel o aquella que tiene la sensibilidad de ofrecer una explicación a la imagen, de preguntarle y saber escuchar, o enfrentarse, sin más a lo inexplicable de la imagen, a la huella de la ausencia, de su propia pérdida. Pero es cierto que significa lo que ya no vuelve, y ese hecho nos enfrenta indefectiblemente con la pérdida. Lo que ya no existirá de nuevo, aunque no podamos reconocer a quien nos mira. Y nos enfrenta, por ello, a nuestra propia pérdida. "Estoy ahí, estoy aquí" es el título de un artículo de Linda Berman en el que nos habla de la paradoja de verse en una imagen, de ver un yo que ya no existe más (1993, 29).

Hace unos meses, mi marido recogió de un contenedor de basura una caja llena de fotografías antiguas. Eran las fotografías de una mujer que, por lo que dedujimos, debía ser la antigua propietaria de una casa vecina que ahora vaciaban. Era una caja llena de señales personales. Sentí rabia e indignación por el trato que los familiares habían dado a los recuerdos de aquella mujer: aquellas fotografías recogían delicadamente, paso a paso, una vida que se detenía en aquellos momentos que mi marido y yo tratábamos vanamente de reconstruir, ordenándolas por fechas y lugares sobre el suelo de nuestro salón: allí estaban cenas, conciertos, amistades, paisajes. Para nosotros eran, es verdad, huellas de lo que ya no está, documentos de una vida, que no podíamos más que vagamente interpretar, personas que aparecían varias veces, actitudes de la propietaria de las fotos, envejecimiento, lugares conocidos. Se ponía en juego nuestra mirada de voyeur, pero había un freno que nos impedía el reconocimiento, no era nuestra memoria la que se activaba, era el intento de dar presencia a imágenes de la vida de una mujer que acabó -simbólicamente- en un contenedor de la calle. Sin embargo, a través de ella, reconocía los rostros que ya no vuelven, las miradas que son otras, y no vuelven a mirar, y a la vez, me veía a mí como posible olvidada tras la muerte (ahí se activaba mi mirada narcisista, mi propia presencia), y reconocía el inexorable destino de nuestra existencia. Por ello, las fotografías son huellas, pero huellas de disolución.

4. LA PRÁCTICA FOTOGRAFICA Y EL INCONSCIENTE

La fotografía remueve en nuestro interior distintas sensaciones que, a diferencia de otras técnicas, nos acercan peligrosamente a la pérdida de aquello que sentimos como "real". Serge Tisseron aborda de modo clave estos aspectos no sólo en la contemplación de la imagen fotográfica, sino en la práctica fotográfica propiamente dicha.

A diferencia de otras artes, la fotografía es el arte popular. Todos tenemos en casa al menos una cámara fotográfica, todos los años se revelan en el mundo millones de carretes de fotografías, y se dejan sin revelar otros muchos. ¿Qué especie de pulsión lleva a la sociedad actual a hacer fotografías?

Tisseron se pregunta por qué se hacen fotografías. Por qué se hacen fotografías que jamás se llevan a revelar: "El fotógrafo siempre actúa con el deseo de "crear" una imagen que antes no existía (...) tras ese deseo se perfila el deseo de un esclarecimiento del mundo por medio de su imagen (...) el significado de la práctica fotográfica debe buscarse en ella misma antes que en las imágenes que produce y en los usos sociales que alimenta (...) sostener una cámara delante de la cara o sobre el pecho, encuadrar, apretar el disparador, son formas de encuentro consigo mismo y con el mundo. Como también lo son, las decisiones de revelar una foto, mirarla, comentarla o, por el contrario, esconderla o incluso destruirla" (Tisseron, S. : 2000, 15). Tisseron señala varios puntos fundamentales en la práctica fotográfica:

1) *Simbolización del acontecimiento: encuadre*

El conjunto de gestos por los cuales la persona que hace la fotografía se desplaza, se acerca o se aleja de su objeto, gira, encuadra el visor, aprieta el disparador, enrolla la película para, llegado el caso, disparar de nuevo, participa en la operación de simbolización del acontecimiento bajo la forma sensorial-afectiva-motriz. El encuadre, en especial, participa intensamente en la formalización y apropiación simbólica del mundo (26).

Del mismo modo, el momento en que la fotografía es mirada y mostrada, añade, dice Tisseron, a la simbolización sensorial-afectiva-motriz, la simbolización verbal. "Nadie da importancia a los mismos elementos de una imagen. Pero mostrarla, hablar de ella y hacer hablar sobre ella constituye un intento de compartir con los demás los propios procesos de simbolización (...). Por el contrario, hay fotografías que, al ser descubiertas, se esconden o incluso se rompen. El que destruye una imagen está demostrando que dicha imagen es el testimonio de una situación que le es imposible simbolizar (...) sin embargo, el hecho de mirar apenas una imagen no signi-

fica rechazo de lo que dicha imagen representa (...) el momento de la toma fotográfica ha sido suficiente, la introyección a partir de la imagen ya no es obligatoria. Ésa es probablemente la razón por la que algunas fotografías que se llevan a revelar, al final nunca se recogen. (28).

Ello forma parte de la simbolización, de la necesidad de introyección: hay imágenes que no queremos ver, e imágenes que ya no necesitamos ver. Esa es la razón por la cual, el primer hijo es siempre el más fotografiado: asimilar el hecho de la nueva maternidad/paternidad es apoyado por la necesidad de reconocer al nuevo/a hijo/a. Recuerdo la cantidad de carretes que hice de mi primer hijo, recién nacido, con meses, gateando, dando sus primeros pasos,... verlo en muchas de esas experiencias era necesario para mí, para asimilarme en la nueva situación como madre, y por ello muchas de esas imágenes descansan años después en el carrete sin ser reveladas. Ayudaron en la introyección sin necesidad de mirarlas para confirmar la nueva situación. Por tal motivo, los siguientes hijos son menos fotografiados, no hay temor, tensión, dificultad en la asimilación del nuevo bebé.

2) Encerramiento en la "caja negra": "Revelado". Despertar-revelar-integrar

Para Tisseron, a diferencia de Barthes, "el encerramiento de diversos componentes de una experiencia -tanto en la "caja negra" de la máquina fotográfica como en una "caja negra" psíquica- está siempre guiado por el deseo de conservar intactos los componentes no asimilados para así hacer posible más tarde su asimilación. (...). Desde el punto de vista de sus resonancias psíquicas, el revelado de la imagen implica muchas más cosas. El conjunto de componentes visuales y no visuales de la experiencia encerrada encuentran, a partir de su imagen, la ocasión de mostrarse de nuevo. Por esta razón el encerramiento de una imagen en la "caja negra" del cuerpo de la máquina fotográfica no sólo se realiza con la esperanza de sacar algún día dicha imagen mediante su "revelado". Lo acompaña otra esperanza de igual intensidad; la de despertar, revelar e integrar, con ocasión del descubrimiento de la imagen, todos los componentes de la experiencia -emotivos, cenestésicos, sensoriales...- que se encontraban encerrados en una "caja negra" psíquica por falta de espacio y tiempo para mostrarse" (30).

3) Asimilación terminada/asimilación interminable

Como señalábamos anteriormente, citando a Pereña, la creación trata de un proceso siempre inconcluso, siempre en permanente asimilación, o incapacidad de asimilación. El fracaso de la introyección, puede estar ligado a cuatro grandes series de causas distintas, que, en la práctica, a menudo están relacionadas entre sí: 1) conflictos psíquicos personales; 2) un carácter traumático de la experiencia, que sobrepasa las posibilidades de elaboración psíquica del sujeto; 3) la vergüenza o la cul-

pabilidad que impiden hablar de un acontecimiento a terceras personas, a la vez que dificulta enormemente su introyección completa; 4) los efectos sobre uno mismo de los secretos de las generaciones anteriores. (31).

Segunda Parte. La fotografía: educación y terapia

1. EL PAPEL DE LA PRÁCTICA FOTOGRÁFICA EN LA EDUCACIÓN

El principal objetivo de la educación artística es la adquisición por parte de las y los estudiantes de un tipo especial de conocimiento, percepción y modo de comprensión -de sí mismos, de los hechos del mundo pasado y presente, de las realidades imaginadas y futuras, y de las normas a través de las cuales las personas gobiernan sus vidas- que proviene de las obras de arte. El objetivo de la educación artística es que las y los estudiantes interpreten y conecten sus obras personales con las de otros -de otros lugares y otras épocas, de otras culturas y de su cultura-. El objetivo de la educación artística es que las y los estudiantes conecten estas obras que crean e interpretan con otras obras e ideas de otras disciplinas y ámbitos de la experiencia, y finalmente que escriban ese conocimiento, percepción y comprensión en el texto de su propia vida, dentro y fuera de clase (Wilson, 1997: 3).

Si el papel de la Educación Artística es el citado por Wilson, es decir, unir conocimiento y emoción a través de la percepción y la creación, la imagen fotográfica reúne, como práctica artística popular, los ingredientes necesarios para trabajar los aspectos cognitivos, perceptivos y emocionales de modo conjunto. Dentro de un currículum orientado a la diversidad, señalamos, como Anderson, que "si el arte refleja, transmite y extiende la cultura humana, el estudio del arte debe ser enseñado de una manera que sea consciente de lo social.". Para ello, sugerimos varias premisas en la Educación Artística, antes de centrarnos en la práctica y observación de la imagen fotográfica:

Qué Educación Artística proponemos:

1. Si el aprendizaje se orienta a la acción y las aptitudes se desarrollan de modo óptimo en relación con actividades específicas, esto implica que las experiencias personales de los y las estudiantes ofrecen el punto de partida para hacer arte más significativo y vital.

2. Si inicialmente los profesores deben comenzar con preguntas más que con informaciones, estas cuestiones no pueden más que partir de conocimientos relativos al alumnado. Esto llevará a las y los estudiantes a un mayor conocimiento de la naturaleza, parámetros y definición visual de esos conocimientos y esto se puede trasladar a conocimientos más abstractos y extensivos al género humano.

3. Una vez establecido este estadio a través del contexto personal, el papel del docente es el de facilitador estético, técnico y social. La utilización de la teoría y crítica del arte, la historia del arte, las ciencias sociales, la experiencia personal y aquello que consideramos relevante ayuda al profesor o profesora a ayudar a su vez a los estudiantes a relacionar el problema que han encontrado a partir de sus experiencias personales con las condiciones humanas en general tanto interculturales como multiculturales.

4. Finalmente, si emergen reales obras de arte, estas obras reflejarán no sólo la conciencia del contexto social, sino una profunda sensibilidad que no se puede explicar a través de unos currícula orientados a la técnica.

Coincidimos con Anderson en señalar que "si el arte personifica y define los valores de la cultura, parece razonable incidir conscientemente en el papel de los valores al hacer arte. Si esos valores están definidos socialmente, entonces el currículum artístico ha de ser definido socialmente" (Anderson, p.18).

5. Por otro lado, conviene necesariamente proceder a una reconciliación de la enseñanza autoexpresiva, de la Educación Artística como Disciplina, de carácter más moderno y de la orientación intercultural, porque resuelve de un modo humano y edificante las diferencias entre la enseñanza individualizada y aquella otra social, pues del mismo modo que permite una enseñanza que parte del individuo en sí, lo relaciona con los sistemas culturales en los que vive y le ofrece el conocimiento perceptivo y crítico necesario para su construcción como ser global.

6. Debe evitarse siempre la enseñanza de las obras de arte descontextualizadas y como elementos fijos. Las obras de arte o las imágenes del contexto cultural han de servir como datos que nos aportan el conocimiento de nuestra y otras sociedades -con el uso de obras de Occidente y con el uso de obras de otras culturas, con el uso de obras realizadas por hombres y por mujeres- y como estímulo de expresión diferente a las que recibimos por los medios. Del mismo modo, las obras procedentes de lo que se ha venido a llamar "artesanía" o "arte popular" son igualmente susceptibles de análisis, trabajo y reflexión. Es tarea de un profesorado consciente de la cultura visual eliminar las dicotomías ideológicas entre arte erudito y arte popular.

7. La creatividad ha de ser un elemento esencial que ha de fomentarse, estimularse y desarrollarse, tanto como un vehículo para la expresión y la creación de

obras, como para la capacidad de disfrutarlas y como elemento fundamental de resolver conflictos en la vida. La obra de arte como eje motivador de la resolución de conflictos debe formar parte del currículum.

8. La memoria debe formar parte del currículum en el cual la narración, la experiencia y la biografía personal están presentes en el currículum.

9. La educación debe ser heterónoma, basada en la responsabilidad con el otro y del otro. Por ello, defendemos un currículum de expresión plástica y visual como elemento globalizador y específico a un mismo tiempo, esto es, una educación que, a través del arte, ofrece formas de relación y de conocimiento individual y social y que prepara al alumno y la alumna en el conocimiento, disfrute y creación artística.

2. ELEMENTOS DE TRABAJO CON EL ALUMNADO

Dentro de estas premisas fundamentales, el trabajo con el alumnado a través de la observación/creación de la imagen fotográfica nos remite a dos aspectos claves que señala Tisseron cuando nos habla de los imaginarios de la fotografía. En ellos, es importante el papel que juegan las dos aspiraciones complementarias de "fijación" y "asimilación" del mundo así como las aberturas y conexiones con el mundo:

1. Por un lado, detener el tiempo y fijar el conjunto de sus componentes tanto físicos como psíquicos. Por otro, favorecer la asimilación psíquica del conjunto de los elementos, conscientes e inconscientes de la experiencia.

2. De algún modo, al fotografiar, a través del estilo que imprimimos, intentamos mezclar nuestra sombra con la sombra de las cosas. Desde este punto vista, de la conexión y reconexión permanente, la fotografía no es el objeto (icono citado por Dubois), ni mirada (símbolo citado por Dubois), sino "una continuidad del ser y el mundo, de su corte y reconexión permanente" (Tisseron, *ibidem*: 54),

La imagen fotográfica ayuda al y la estudiante a aprehender el mundo, a fijarlo y asimilarlo, a observarlo y analizarlo, y, por otro, a involucrarse en él, a tomar distancia de sí a través de la observación de sí mismo en la fotografía y a comprender la relación del yo y los otros.

El currículum británico de enseñanza de la imagen, que centra parte de su trabajo en la imagen fotográfica, vertebra el aprendizaje de la imagen a través del:

- 1) Yo.
- 2) La sociedad.

3) Códigos y convenciones de la representación en los distintos niveles educativos.

El sujeto de la imagen se establece a través de cuatro niveles:

- 1) Yo.
- 2) Los otros.
- 3) Las culturas.
- 4) Los lugares.

Entre sus objetivos estaría:

- Expresarse a sí mismos a través de la fotografía.
- Representar ciertos aspectos del mundo a través de la imagen
- Tener un conocimiento del desarrollo de la fotografía y otras técnicas y de cómo las imágenes producen significado.
- Comprender la construcción y el uso de las fotografía en diferentes usos y contextos.

REPRESENTACIÓN	Nivel 1*	Nivel 2*	Nivel 3*	Nivel 4*
1. YO	Hablar, usar y combinar las imágenes ya existentes de una/o y de la familia. Hacerse fotos en el espejo con cámara instantánea. Comprender el parecido.	Realizar imágenes de una/o misma/o sabiendo que son construcciones. Comprender que hay más de una imagen de uno/a mismo/a.	Hacer imágenes de una/o misma/o sin mostrar el retrato. Comprender que el yo puede ser representado de otros modos. Comprender las limitaciones de la autoexpresión de modo visual. Lo que la cámara no puede decir.	Hacer imágenes que encarnen conceptos de la construcción social del yo, del poder de yo, o de la mediación del yo. Comprender que el yo y sus representaciones son construcciones sociales.
2. LA SOCIEDAD	Reconocer y describir cómo las fotografías muestran a personas y lugares de maneras muy distintas. Hacer fotos que representen a personas, cosas, lugares y hechos y que tengan un significado personal.	Reconocer diferentes fotos por su uso e identificar los contextos de los cuales se derivan. Comprender cómo los significados cambian de acuerdo con su uso social. Evaluar y comentar las similitudes y diferencias en el uso de las fotografías en diferentes contextos. Hacer fotos con propósitos específicos	Hacer distinciones entre distintas percepciones del mundo, que representan intereses de grupos para diferentes audiencias. Identificar estereotipos, dónde son originados y cómo se reproducen. Hacer fotos que critiquen los estereotipos	Comprender que el significado fotográfico depende del contexto y el uso. Tener conocimiento de trabajos que exploran las convenciones del documento social. Demostrar habilidades en la realización de imágenes que representen los puntos de vista y las opiniones de grupos "invisibles" o que normalmente no son sujetos de representación.

<p>3. CONVENCION TÉCNICA</p>	<p>Usar la cámara instantánea para fotografiar lo que familiar e importante. Reconocer y distinguir las fotografías de otro tipo de imágenes. Comprender qué es una fuente de luz. Identificar tipos de encuadre, elementos simples de la imagen. Reconocer diferentes usos de la imagen.</p>	<p>Combinar fotografías y texto. Comprender y usar el montaje. Mostrar un punto de vista, ángulo y distancia. Realizar una cámara estenopéica. Comprender la formación de la luz, positivo/negativo,, punto de vista, secuencia narrativa. Reconocer iconos fotográficos en periódicos, álbumes familiares,...</p>	<p>Utilizar cámara de 35 mm. Para enfocar, exponer, revelar y positivar película en b/n en distintos contrastes. Encuadrar, componer, positivar y construir significados que puedan ser discutidos en clase. Comprender la reproducción mecánica y la mediación técnica. Comprender la industria de la imagen. Saber y comprender el vocabulario técnico y crítico de la imagen.</p>	<p>Conocer y trabajar con imágenes que expongan las convenciones y el contexto, los códigos icónicos y culturales. Comprender cómo la fotografía es usada en la sociedad para representar intereses culturales dominantes. Investigar en el crecimiento y desarrollo de la industria fotográfica. Comprender cómo la iconografía se apoya en fuentes culturales e históricas.</p>
------------------------------	---	--	--	---

(ISHERWOOD, S. & STANLEY, N. (1994): *Creating vision*. Manchester: Cornerhouse Publication)

Creemos que, a partir de este currículum, la y el estudiante conciben la imagen fotográfica no sólo como un mero divertimento técnico, sino como un medio de conocer, fijar y asimilar el mundo, tanto desde la observación como desde la práctica y como un medio de incidir en él, dejar su "rastro", realizar conexiones y aperturas, como señalaba Tisseron. El alumno y la alumna conectan sus vivencias con las vivencias de los demás y con los usos sociales de la misma. Por ello, la observación y la práctica fotográfica pueden servir en la Educación para aquello que a veces resulta tan difícil de conseguir desde otros medios: unir la reflexión individual y la social, el conocimiento y la emoción, fomentar la continua reconexión del ser como parte de una cultura y en relación a las otras, así como apoyar la capacidad de incidencia de cada uno para cambiarlo a través de la creación.

3. LA FOTOTERAPIA. HISTORIA

Hemos visto cómo la fotografía, precisamente por el carácter de índice que presenta, de huella, de búsqueda de rastro, de vínculo con lo social y con la capacidad de verse reflejado en la sociedad, en el Otro/otra, despierta elementos de la psique humana que pueden ser trabajados desde la terapia.

Los primeros usos documentados de fotografía en psicoterapia fueron los de Diamond, un psiquiatra y fotógrafo *amateur* inglés. Como fisonomista y superintendente del departamento del manicomio femenino del condado de Surrey, Diamond fotografiaba a sus pacientes como apoyo clínico para identificar tipos diagnosticados de enfermedades mentales. Diamond señalaba tres aspectos positivos de la fotografía relacionados con el tratamiento de la enfermedad mental:

Se puede registrar el aspecto de los enfermos mentales para su estudio (adscribiéndose a las teorías de la fisonomía de la enfermedad mental presentes en aquella época); puede ser usado en el tratamiento de la enfermedad mental a través de la presentación de una mejor auto-imagen; se pueden registrar las caras de los pacientes para facilitar la identificación y para la posterior admisión y tratamiento (Gilman: 1976, 6 y 7, citado por Stewart, D., en Krauss, D. A. y Fryrear, J.L.: 1983, 29).

Diamond descubriría que fotografiando a sus pacientes durante las distintas etapas de su tratamiento, era capaz de mostrar cambios en su aspecto. Descubrió que ese registro de los cambios en el aspecto físico tenía un valor terapéutico positivo cuando se mostraba a los pacientes y también tenía una función instructiva para el equipo. En 1856, Diamond presentó una comunicación con imágenes en la Real Sociedad de Londres transmitiendo el resultado de sus investigaciones. En la década de 1870, en los orfanatos dirigidos por el Doctor Barnardo, se fotografiaba a los internos "para registrar su desarrollo físico en el nuevo ambiente". En la década de 1880, Hood fotografiaba a los residentes del manicomio de Bethlehem, una práctica que parecía ser frecuente. Sin embargo, no existe una documentación precisa sobre la historia y evolución del uso de la fotografía en ámbitos terapéuticos.

3.1. Aspectos claves de la fototerapia para distintos autores. Definiciones y ámbitos de la fototerapia

Stewart (1979: 42) define el término fototerapia del siguiente modo, "el uso de la fotografía o materiales fotográficos, bajo la guía de un terapeuta experimentado, para reducir o mejorar los síntomas psicológicos dolorosos y para facilitar el crecimiento personal y el cambio terapéutico".

Krauss define la fototerapia como "la aplicación sistemática de imágenes fotográficas y/o del proceso fotográfico para crear un cambio positivo en el pensamiento, sentimiento y conducta de los clientes" (Krauss, 1980).

Fryrear (1983: 4 y ss.) ha dividido la literatura sobre el uso de las fotografías en la terapia en once amplios campos:

1. *La evocación de estados emocionales*

Krauss señala que las fotografías tienen la habilidad de traer consigo recuerdos inmediatos, afectos, que hacen situarse al cliente en un estado emocional, el estado emocional inicial, "...". Muchos autores hablan del uso catártico que la fotografía trae consigo, tanto evocando recuerdos bloqueados como simbolización a través de la imagen. Como vemos, se pone en juego el papel de indicio, de símbolo, a la vez que fragmento de realidad.

2. *Motivación para el comportamiento verbal*

Las fotografías se han empleado, especialmente las del álbum familiar, para revisar la vida, para llamar de algún modo a la vida pasada a través de las fotografías. El objetivo de esta terapia de revisión es hacer ésta de modo más consciente o deliberado.

3. *Modelado*

Se han realizado muchos trabajos sobre autoestima y comportamiento social de niños y jóvenes delincuentes a través de programas de auto-modelado y auto-confrontación (Ammerman y Fryrear, 1975, etc.). Se realizan fotografías individuales en varias posturas, mostrando determinadas capacidades o en determinada interacción social y, posteriormente, se muestran como registro de la participación de cada uno. Las fotografías de cada uno realizando distintas actividades pueden servir como modelos realistas e idealistas. La fotografía permite a los individuos modelar su actividad deseada o su comportamiento y permiten un permanente registro visual que posibilita a los participantes observarse de modo objetivo y pormenorizado.

4. *Ejercicio de una habilidad*

El aprendizaje de la fotografía puede tener un efecto de autoestima. Desde la capacidad de "tener el control" de la imagen a través de la cámara, a controlar los distintos procesos y hacerse responsable de ellos (capacidad de fijación y asimilación señalada por Tisseron).

Nelson-Gee, a partir del trabajo de comunicación no verbal con un niño, señala que al preguntar "¿qué ves?", se establece un marco en el cual el cliente puede decir lo que veía cuando estaba enfocando un imagen. El cliente aprende a enfocar una sola cosa, a conceptualizar la información de modo abstracto, a comprender relaciones secuenciales, y a buscar la conexión entre causa y efecto. Aprende asimismo a esperar a que la fotografía se revele (elevar el nivel de tolerancia a la frustración) y a sentirse feliz y orgulloso del producto de su trabajo fotográfico (Nelson-Gee, 1975).

5. *Facilitación de la socialización*

La fotografía y el acto fotográfico ayudan a la comunicación. El hecho de fotografiar pone en juego a la persona fotógrafa y a los fotografiados, iniciándose una relación. El álbum familiar es, de hecho, la historia de un grupo de relaciones. Se ha usado para aumentar la comunicación entre pacientes y entre pacientes y equipo, para aceptar nuevos espacios, para iniciar conversaciones...

6. *Creatividad y expresión*

La fotografía es un modo de creación. Como tal permite la expresión individual, la investigación en las técnicas y su empleo como muestra de la individualidad. A través del uso de la fotografía, sobre todo con los jóvenes, se puede descubrir de modo creativo quién es uno o quiere ser,... "al crear imágenes, nos creamos a nosotros mismos" (Hattersley, cit. por Fryrear, 10).

7. *Documentos de diagnóstico adjunto a las terapias verbales*

Akeret (1973) alude al uso de las fotografías y los álbumes familiares como ayuda a la interpretación de significados de gestos, posturas y expresiones inconscientes de aquellos que han sido fotografiados, o que van a serlo. Esta técnica ayuda a descubrir a través del lenguaje corporal, qué pensaban los seres fotografiados sobre la situación y unos de otros. Cuánto tardan en decidir, el espacio, las jerarquías, las exclusiones, los planos, perspectivas y poses, permiten analizar aspectos de los individuos que quizá no hayan sido verbalizados.

8. *Forma de comunicación no verbal entre cliente y terapeuta*

La realización de fotografías o la inclusión de fotos ya hechas a la terapia pueden ofrecer al terapeuta informaciones, sentimientos o aspectos del paciente que no se había expresado de modo no verbal (ausencias, fotos sólo del pasado, repeticiones, insistencias...).

9. *Documentación del cambio*

Las fotografías son "espejos con recuerdos que pueden señalar momentos de cambios dramáticos en las miradas, las apariencias físicas y en los sentimientos" (Akeret, citado por Fryrear, 15). En alguna ocasión, se ha usado la realización de esculturas familiares por parte de cada miembro de la familia para luego fotografiarla, "la imagen vale más que mil palabras. Uno puede ver en el núcleo familiar las coaliciones y separaciones con la madre o con el padre y la unión o separación entre hermanos" (Ruben, 1978, cit. por Fryrear, 16).

10. *Prolongación de experiencias*

Las fotografías son el registro de nuestra experiencia de vida. Por ello pueden ayudarnos a conectar con partes de nuestra vida pasada pero también con aquellas personas que ya no están. Son también un modo de llevar las ausencias con menor

dolor y se usan a menudo para construir un mapa de realidad para niños que han cambiado de ámbitos o para ayudarles a pasar a una nueva situación de modo no traumático.

11. Autoconfrontación

Muchos de los estudios de este apartado usan esta aproximación basándose en la teoría según la cual si los individuos son capaces de verse a sí mismos del modo objetivo en que los demás les ven, entonces éstos usarán esa nueva información para ayudarse a sí mismos a cambiar por algo mejor. De este modo, pueden usarse “autorretratos” que les indiquen su estado (alcoholismo, drogadicción) o su posible estado, “autorretrato controlado”, en el que se intentan imágenes que muestren aspectos positivos de sí mismos, para elevar los niveles de autoestima e inducir al cambio.

3.2. Principios generales

Este apartado está tomado de los principios generales aportados por Linda Berman y Judith Weiser, de la cual resumimos varios métodos y principios generales que hemos observado comunes a casi todos los fototerapeutas, o psicoterapeutas que utilizan la fotografía como apoyo en su terapia.

Judith Weiser señala:

1. Fotos que han sido tomadas o creadas por la o el cliente (tanto tomadas a través de una cámara o tomadas de revistas, postales, Internet, manipulación digital, etc.).
2. Fotos que presentan al o la cliente pero han sido tomadas por otra persona (en pose o espontáneas).
3. Autorretratos, literales o metafóricos.
4. Álbum familiar y otras colecciones foto-biográficas (en álbum o colocadas por casa, en el salvapantallas...).
5. Foto-proyecciones: donde la o el cliente proyecta su mundo al hacer la interpretación.

A su vez, Berman señala:

1. La realización de fotografías por el paciente

Pueden haber sido hechas en la sesión, donde el proceso es en sí terapéutico, o fuera de la sesión, donde el paciente debe aprender sobre elecciones -objeto fotografiado, lugar, actitudes, etc.-. El paciente tiene el control sobre lo que se fotografía y es, por ello, beneficioso en sí, pues se convierte en sujeto de la terapia. La cámara se convierte en símbolo de control y dar la cámara al pa-

ciente se convierte en un gesto simbólico de compartir dicho control. La fotografía genera, además, por regla general, respuestas positivas.

Berman señala que a través de las elecciones que realizan los pacientes, el o la terapeuta puede tener información sobre ellos y sobre su relación con el mundo. Pueden ser imágenes con un tema especial o libre y, en la elección, la terapeuta puede observar centros de interés y actitudes por parte del paciente.

2. *Fotografías como proyecciones*

Muchos terapeutas preparan sus propias colecciones fotográficas, eligiendo gran cantidad de temas diferentes. Se le pide al o a la paciente que elija una imagen que le llame la atención de modo particular, o que signifique algo especial para él o ella. A partir de ahí, se puede utilizar como base para la libre asociación o la fantasía. Las reacciones producidas por el cliente pueden indicar mucho sobre su modo de ver el mundo y el modo de verse a sí mismo en él.

3. *Fotografías traídas por el o la cliente*

Los y las pacientes pueden traer sus propios álbumes familiares o fotografías seleccionadas por ellos mismos, que muestren aspectos de sí mismos o de su familia. Muchas de estas imágenes habrán sido tomadas por alguien de su familia, amigos o desconocidos. Otras habrán sido realizadas por ellos mismos. En la terapia, se utilizarán probablemente con una interpretación distanciada de la intención del o la fotógrafa, pero que, no obstante, les hará revivir o reflexionar sobre determinados aspectos de la o el paciente.

Las fotografías de los pacientes, señala Krauss (1983: 60), son artefactos que muestran de modo simbólico relaciones, contextos y dinámicas de vida. Cuando el cliente reflexiona o responde a estos artefactos, él o ella reexperimenta sentimientos antiguos asociados a esa imagen. De modo subsiguiente, el cliente es animado a reinterpretar esta información en el presente. Ello ayuda al cliente a desarrollar capacidades en la observación, el sentimiento, el pensamiento, la conducta y la comunicación. Krauss señala que gran parte del poder de la fotografía está en su habilidad de funcionar simultáneamente como objeto, como imagen icónica y como representación metafórica, como símbolo. Las fotografías funcionan, por decirlo de otro modo, de las tres formas que Dubois señalaba al inicio de este capítulo, a un mismo tiempo: como iconos que reproducen una realidad, como símbolos, que van más allá de ésta y la interpretan desde parámetros ideológicos y visuales y como huella, como sombra de una realidad irreductible. De ahí, la fuerza de su capacidad de evocación.

Como símbolos, las fotografías tienen determinadas características, según Kraus: en las instantáneas, por ejemplo, la fotografía sirve como artefacto, icono o tótem que nos permite reconectar con un acontecimiento pasado en el presente. Las fotografías son trozos del pasado, sueños congelados llenos del simbolismo del cliente. Su forma y contenido están determinados por el fotógrafo. Las fotografías nos permiten también examinar hechos y relaciones a través del tiempo. Pueden por ello ser vistas como proyectivas, autorretratos, y/o metáforas que revelan el modo en el que el fotógrafo ve el mundo. Nos permiten recordar detalles olvidados de nuestro pasado personal y nos permiten descubrir nuevas verdades de nuestro universo propio.

Berman señala que, debido a la capacidad de la fotografía de revivir el pasado y sus sombras, el papel de la o el terapeuta debe permitir que el o la paciente sea capaz de expresar su más profundo interior en un ambiente seguro y de absoluta confianza. El terapeuta debe estar "con" el paciente, aceptándolo, no juzgándolo y recibiendo. En este ambiente, se le pide al paciente que trabaje la asociación libre, que comparta pensamientos y sentimientos de modo desinhibido, sin miedo a la interrupción o ser juzgado. De este modo, podrá surgir todo el material interior, los símbolos e imágenes personales, listos para ser comprendidas en la terapia.

4. CONCLUSIÓN

La imagen fotográfica conecta nuestra vida con el mundo: está en los medios de comunicación, pero también en nuestros hogares, formando parte de una genealogía familiar. Está en la primera plana de un periódico pero también en nuestras carteras, como trozos de presente congelado, imágenes de seres queridos que nos devuelven la mirada y sobre los cuales tratamos vanamente de encontrar un rastro propio. La fotografía es un ejercicio de memoria y de intento de aprehender una realidad que escapa a cada instantánea, donde a veces tratamos de asimilar el mundo simplemente encerrándolo en nuestra personal cámara oscura.

La práctica fotográfica genera reflexión sobre la mirada hacia el mundo y hacia nosotros mismos. A su vez, provoca un ejercicio de extrañamiento en su contemplación, de desencuentro a veces y de tolerancia hacia nosotros mismos, otras. Genera posibilidades de ser. El trabajo de la identidad, el cuerpo, la mirada, la imagen del otro, a través de una cámara fotográfica posibilita un ejercicio enriquecedor y sorprendente que puede utilizarse, como hemos visto, a distintos niveles, desde los más lúdicos a los más profundos y delicados. Uniendo sus distintos componentes de creación simbólica, analogía con la realidad y búsqueda de rastro en ellas, podemos embarcarnos en un trabajo creador que, a su vez, nos crea irremediabilmente de nuevo.

Bibliografía

- AKERET, R.V. (1973): *Photoanalysis*. New York: Peter H. Wyden.
- BARTHES, R. (1990): *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.
- BERGER, J. (1980): *About looking*. London: Writers and Readers.
- , (1990): *El sentido de la vista*. Madrid: Alianza.
- BERMAN, L. (1993): *Beyond the smile*. London: Routledge.
- CLARK, M. (1991): *Impresiones fotográficas*. Madrid: Julio Ollero / Instituto de Estética y Teoría de las Artes.
- DUBOIS, P. (1994): *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós.
- FRYREAR, J.L. & KRAUSS, D.A. (1983): "Phototherapy Introduction and Overview". En: FRYREAR, J.L. & Krauss, D.A.: *Phototherapy in Mental Health*. Springfield, Illinois: Charles Thomas Publisher.
- NELSON-GEE, E. (1975): "Learning to be: a look into the use of therapy with Polaroid photography as a means of recreating the development of perception and the ego". En: *Art Psychotherapy*, 2(2).
- PEREÑA, F. (1996) "Arte e interpretación: de la imposibilidad de una psicología del arte". En: *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. XV, nº 55.
- SONTAG, S. (1996): *Sobre la fotografía*. Barcelona: Edhasa.
- TARKOVSKY, A. (1991): *Esculpir en el tiempo*. Madrid: Rialp.
- TISSERON, S. (2000): *El misterio de la cámara lúcida*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

VÍDEO-ARTETERAPIA Y EDUCACIÓN

Ana Mampaso Martínez
Doctora en Imagen

El lenguaje como medio de comunicación ha evolucionado de forma vertiginosa, complicándose y sofisticándose de formas muy diferentes, abarcando un abanico de posibilidades cada vez más ricas y complejas. Somos capaces de expresarnos a través de formalismos con un alto nivel de abstracción, como con el lenguaje computacional; igualmente podemos expresarnos a través de impactos visuales cargados de significado, como en el lenguaje publicitario. Esta diversidad enriquecedora de los discursos, vehículos de información humana, amplía los horizontes en cualquier forma de aplicación. Sería absurdo desdeñar las innumerables posibilidades que ofrecen las nuevas técnicas de comunicación audiovisual.

Conocemos la importancia de lo audiovisual en la cultura de nuestro tiempo, llegando a ser para una gran mayoría de individuos el único soporte cultural accesible. De entre las masivamente estudiadas características de los medios audiovisuales, preocupa la omnipotente unidireccionalidad del mensaje. El receptor o receptora no tiene posibilidad de respuesta. Encontramos dos razones que subrayan esta incapacidad: la inexistencia de canales de difusión al alcance de cualquier individuo y el desconocimiento de las complejas y costosas técnicas de producción.

Tanto desde el punto de vista de la producción como de la difusión del mensaje, el medio videográfico, posee, en palabras de J. Ferrés y A. Bartolomé, "unas peculiaridades tecnológicas específicas, diferencias de las que caracterizan a otros medios, dando lugar a unas formas de expresión igualmente diferenciadas y en definitiva a unos usos sociales diferenciados". De esta manera el vídeo se revela como un medio muy accesible para ser utilizado como soporte de la expresión artística: posee ciertas características que lo hacen accesible a cualquier usuario profano, como la facilidad de uso, su reducido tamaño y la liviandad de las cámaras y es económicamente asequible. Por lo tanto, parece recomendable facilitar a los diferentes grupos sociales las herramientas, las técnicas, el lenguaje específico y las posibilidades creativas de este vehículo de comunicación para que puedan participar y disfrutar de una forma de expresión clave y característica de la cultura contemporánea.

Llama la atención que en nuestro país y con todas las posibilidades que brinda este medio no se extraiga el suficiente partido a todo su potencial dentro de los cam-

pos de la educación y del arteterapia. Si entendemos que el objetivo del arteterapia es facilitar a las personas aquellos medios y técnicas de expresión creativa que promuevan ciertos estados favorecedores de salud y bienestar, parece obvio que es recomendable absorber todo aquello que esté al alcance de ese objetivo. Fuera de nuestras fronteras, el sistema vídeo está siendo utilizado por muchos arteterapeutas y educadores, ampliando de ésta forma, las fuentes del arteterapia y la educación artística más allá de los mecanismos tradicionales de dibujar, pintar y esculpir. Este medio puede motivar a personas que rechazan actividades más tradicionales, convirtiéndose en una poderosa herramienta a la hora de estimular la autoexpresión e interactuar en un trabajo de grupo; de esta forma el sistema vídeo potencia el acceso a las artes a quienes normalmente no participan en actividades artísticas, democratizando la cultura y ofreciendo oportunidades de expresión creativa a todo tipo de personas, incluyendo las que padecen algún tipo de desventaja. Su inmediata capacidad de *feedback* provee a las personas de una nueva forma de participación en la evaluación, planificación y toma de decisiones.

1. Participación y vídeo

El vídeo participativo es un método de trabajo muy innovador que se lleva a cabo con grupos y busca el desarrollo de las habilidades de los participantes, incitándoles a utilizar el vídeo de una forma creativa. Está basado en una investigación llevada a cabo durante doce años por los británicos Jackie Shaw y Clive Robertson, y se dirige hacia una gran variedad de profesionales como pueden ser: trabajadores sociales, profesores, arteterapeutas, artistas comunitarios, monitores de vídeo, etc., y a los profesionales que buscan mejorar el desarrollo de los grupos de una forma innovadora.



Trabajando en talleres de arte con adolescentes, Shaw y Robertson se entusiasmaron con el potencial participativo que tiene el vídeo; desarrollaron su método de trabajo a partir de la experiencia práctica llevada a cabo con diferentes grupos de personas: adolescentes, personas de la tercera edad, parados, con trastornos psíquicos o físicos; es decir, principalmente con personas que tenían algún tipo de desventaja psíquica, actitudinal, educativa, social o económica, y con individuos que usualmente no se expresan a través de este medio. Utilizaron el vídeo como herramienta para la educación y la acción en la comunidad y, entre sus objetivos, se encontraba crear oportunidades para que los grupos poco representativos socialmente expresaran su punto de vista.

El vídeo se utiliza como una herramienta social y comunitaria dirigida hacia el desarrollo individual y grupal. La actividad gira alrededor de las necesidades de los participantes; el vídeo se utiliza para desarrollar la confianza y la autoestima, para animar a los participantes a la expresión creativa y para desarrollar su conciencia crítica. La participación activa es un componente esencial, por lo que los miembros del grupo operan por sí mismos en equipo, priorizando el desarrollo del control sobre su propio trabajo. Parte del trabajo que se realiza consiste en el aprendizaje de las destrezas técnicas y organizativas necesarias para el logro de las cintas producidas en vídeo, pero lo más importante es el cambio positivo por el que atraviesan los participantes durante todo el proceso.

El vídeo participativo es un catalizador para la interacción y la cooperación: la presencia de la cámara motiva a las personas a participar; une a los miembros del grupo estimulando la discusión sobre sus propias ideas y problemas. Al expresarse en la cinta y utilizar la cámara para retratar el mundo, aumenta la toma de conciencia de la situación en la que están inmersos los participantes. Al trabajar juntos de forma cooperativa, los miembros del grupo deben tomar decisiones, planificar y hacerse cargo de sus propios medios de comunicación. A lo largo de todo este proceso, reconocen su capacidad para alcanzar resultados. Ésta puede ser la primera fase para autoayudarse en otras áreas.

Robertson y Shaw analizan cómo las circunstancias en la vida de muchas personas tienen como resultado una baja opinión de sí mismos, una baja autoestima y un insuficiente control sobre las decisiones que les afectan. A muchas personas se les ha juzgado como fracasadas por parte de una educación más orientada hacia el resultado de los exámenes que al crecimiento de los individuos. El desempleo, la falta de un hogar, los prejuicios hacia los discapacitados, el racismo, el fracaso en el cuidado de muchos enfermos mentales, el aislamiento que sufren las personas mayores, la falta en el cuidado de ciertos niños, las dificultades y carencias en el ámbito rural, etc., todos estos factores hacen que muchas personas se sientan abandonadas por la sociedad. Debido a esto, un gran porcentaje de la población se siente



impotente y carente de recursos para poder realizar cosas por sí mismas. Por lo tanto, el trabajo con estas personas busca incrementar su autoestima y contrarrestar la posible tendencia a la depresión, estimular la experimentación con nuevos medios, alentar la confianza en el proceso del grupo, proveer de oportunidades para la solución de problemas, desarrollando la capacidad de reflexión, diagnóstico, creación, decisión y acción; generar una mayor confianza en sí mismos, a través del desarrollo de habilidades como la toma de decisiones y la planificación, disminuir los sentimientos de ineficacia apoyando y estimulando la transferencia del control de responsabilidades del trabajo hacia el grupo, desarrollar el sentido de identidad grupal y estimular al trabajo colectivo y proveer de oportunidades a los miembros del grupo para poder expresar sus puntos de vista a otras personas, incluyendo a aquellos que sustentan algún tipo de autoridad.

La mayor parte de las personas tiene muy poco control sobre la información audiovisual que le llega desde todas partes. Mediante el vídeo participativo, se pretende cambiar el balance del poder y abrir una vía de comunicación entre las personas. La tecnología del vídeo está creciendo rápidamente, los equipos de vídeo digital ya están disponibles y combinados con los ordenadores, están produciendo una revolución en las producciones en vídeo; aunque se tienen en cuenta estos cambios, el vídeo participativo se concentra en técnicas sencillas que pueden producir rápidos resultados con un vídeo sencillo y con un mínimo de recursos.

2. Participación y educación

En el ámbito educativo, la importancia de la participación se hace evidente en la reciente investigación llevada a cabo por los profesores Maria Lluïsa Fabra y Miquel Domènech, de la Universidad Autónoma de Barcelona; dicho estudio revela que las alumnas y alumnos universitarios valoran las metodologías docentes participativas y dinámicas, en detrimento de la clase magistral, valoración que está relacionada con la manera en que viven las clases y su relación con el profesorado, y aunque hay poca investigación respecto de cuáles son las percepciones del alumnado compuesto por niños, niñas y adolescentes acerca de las prácticas educativas, se percibe que la apreciación de los estudiantes desvelada en ésta investigación, es extensible a otros niveles educativos. Desgraciadamente la participación es muy poco frecuente en la universidad, y este hecho viene dado, en la mayoría de los casos, por la falta de motivación hacia la participación, debido tanto a los condicionamientos del alumnado como al desconocimiento de algunos docentes de cómo "motivar" al estudiantado.

Otro factor de gran importancia para los y las estudiantes en todo proceso de enseñanza-aprendizaje es la dimensión humana, el "clima" de la clase que propicia o no el profesorado, la importancia del contacto humano entre estudiantes y profesores. Esta disminución de las posibilidades de interacción entre unos y otros, es achacada por parte del profesorado a la masificación de las aulas y a la organización de los cursos; el tema de la comunicación, tanto verbal como no verbal, preocupa al profesorado y, en gran medida, éste se siente responsable de que la comunicación existente no sea la más adecuada; este hecho es preocupante, ya que los profesores saben que el alumnado es la fuente más directa de su propio estado de ánimo.

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas propician y favorecen el contacto humano entre docentes y discentes. La experiencia directa con el grupo-clase demuestra que estas estrategias participativas y dinámicas, además de favorecer la creatividad y la participación, estimulan la cohesión grupal, enriquecen las relaciones y la comunicación de los alumnos y alumnas entre sí, así como las relaciones, confianza y comunicación entre profesorado y alumnado y, consecuentemente, aumenta la autoestima de todo el grupo-clase.

Ante este tipo de certezas, la educación artística vertebrada las condiciones óptimas para cambiar este tipo de problemas; el aula de plástica y visual se presenta como un lugar propiciatorio para potenciar estos canales de comunicación entre estudiantes y profesores, y propicia el desarrollo de lenguajes verbales y especialmente no verbales (plásticos, visuales, corporales...); facilita una formación que va mucho más allá de lo puramente académica, el despertar de mentes curiosas, el contacto humano y la transmisión de sentimientos y emociones. En cuanto a las metodologías

docentes, las artes plásticas son el lugar idóneo para el trabajo en grupo y facilitan la participación del estudiantado.

La reticencia de un gran número de docentes hacia el trabajo de grupo es debida a su falta de formación para gestionar procesos y fenómenos grupales. El trabajo en grupo reúne a dos o más personas a través de un propósito común. Ayuda tanto en el desarrollo del grupo como a los individuos que lo componen, y se dirige hacia la consecución de un cambio a nivel personal y a nivel social.

Los medios suelen ser productos complejos, resultado de la labor en equipo de diseñadores, escritores, músicos, artistas, fotógrafos y técnicos. Según Greenaway: "valdría la pena considerar el enfoque de la enseñanza en equipo de los medios visuales pues de este modo mejorarían ambas situaciones de aprendizaje".

La incorporación de los medios audiovisuales al sistema educativo pretende potenciar la expresión a través de las imágenes y sonidos y desarrollar la capacidad crítica del alumnado a la hora de interpretar los códigos audiovisuales. Como objetivos específicos dentro del área de la educación plástica y visual, el vídeo (analógico o digital) puede servir de instrumento para el aprendizaje y puesta en práctica de los lenguajes audiovisuales, como medio para potenciar una actitud crítica ante las imágenes y mensajes recibidos a través de los medios de comunicación y como herramienta para el desarrollo de la creatividad y la imaginación de los alumnos, posibilitando la expresión de sentimientos y emociones de una forma no convencional.

Se ha hablado en incontables ocasiones de las ventajas que presenta el vídeo como factor de motivación, como herramienta que posibilita el acercamiento del mundo extracurricular y escolar y que facilita que el profesorado se eleve a la categoría de catalizador de inquietudes y problemas de sus alumnos y alumnas. Menos se ha hablado, sin embargo, del potencial del vídeo como una herramienta de creación impulsora de la participación del alumnado en clase, así como tampoco se ha investigado suficientemente acerca de metodologías participativas de enseñanza-aprendizaje utilizando éstos medios.

En este sentido, desde el año 1998, se está poniendo en práctica, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, la incorporación de la enseñanza del sistema vídeo y de sus posibilidades pedagógicas desde el Área de Didáctica de la Expresión Plástica y Visual mediante metodologías participativas, en la formación de los futuros maestros y maestras. Esta metodología participativa, en la que la práctica tiene un fuerte peso, parece imprescindible para capacitar a los y las estudiantes en el uso y comprensión de éstos medios. La experiencia nos viene demostrando la valoración tan positiva que el alumnado universitario está teniendo de este tipo de metodología de trabajo.

Por lo general, el alumnado desconoce lo que implica el vídeo y sus diferentes posibilidades comunicativas; es una herramienta muy específica que añade un aspecto extra a la dinámica de grupos; por lo tanto, es importante considerar la forma de integrarlo para aumentar y no anular los procesos participativos. Se busca integrar el vídeo creando una atmósfera favorable y estimulante, introduciendo de manera sencilla las nociones técnicas, creando las mismas oportunidades para que todos los alumnos y alumnas accedan a los diferentes roles de producción o elaboración audiovisual, favoreciendo la cooperación, fomentando el trabajo en equipo y estimulando el apoyo mutuo. Las clases participativas con vídeo tienen una organización estructurada; de no ser así, lo más probable es que el grupo intente una o dos experiencias y después del entusiasmo inicial, comiencen a aburrirse y a desilusionarse. Un trabajo organizado asegura que todo el mundo tenga las mismas posibilidades a la hora de utilizar el equipo, aparecer en pantalla, opinar, ser escuchado, tomar parte en las decisiones del proceso y que el trabajo se realice de forma cooperativa.

El vídeo se utiliza para facilitar la participación en tres vertientes; por un lado, se busca generar el cambio a un nivel individual al potenciar la participación y el crecimiento individual; por otro, a un nivel grupal potenciando la comunicación, aumentando la conciencia crítica y construyendo la cohesión de grupo; y, por último, a un nivel social más amplio, a base de generar autoconfianza, autoestima y fortalecimiento. Mediante el trabajo en grupo con vídeo participativo se pretende, a su vez, acortar el salto generacional incrementado por los cambios sociales acaecidos últimamente como pueden ser la revolución tecnológica o la globalización.

3. Vídeo-arteterapia

Una posible aplicación de los programas de vídeo participativo, mencionado anteriormente, es el campo del arteterapia ya que marcan unas directrices que encajan perfectamente con los objetivos que éste pretende.

El vídeo puede ser una herramienta altamente subjetiva; este uso del vídeo es lo que distingue una experiencia de vídeo-arteterapia de otras formas de videoterapia, en donde una cámara fija graba las interacciones de las personas literalmente, sin ninguna pretensión artística. Las personas ven una misma situación de muy diferentes formas y este hecho puede proveer de un rico material como fuente de discusión. Incluso con esta forma más estilizada de uso del vídeo, este sistema ofrece una autoconfrontación más objetiva que otros medios de comunicación. La grabación subjetiva de personas en acción proporciona imágenes objetivas de interacciones, gestos, expresiones faciales y otras conductas. Como resultado de esto, los participantes tienen la oportunidad de ver cómo son vistos por los demás.

La primera investigación relacionada con el papel que puede desempeñar el vídeo en el campo del arteterapia son las investigaciones llevadas a cabo por los arteterapeutas Shaun A. McNiff, director de The Institute for the Arts and Human Development y Christofer C. Cook, director del Addison of American Art, en los años 1973-75. Su investigación con vídeo se ha visto influida por su orientación hacia el arteterapia. McNiff y Cook desarrollan estas actividades artísticas con grupos, a través de experiencias por medio del dibujo, la pintura, los *collages* y las construcciones y han demostrado que se pueden adaptar perfectamente a las actividades con vídeo.

Inicialmente realizan un estudio del rol que puede jugar el vídeo en el arteterapia; el estudio lo llevan a cabo durante dos años y con cuatro diferentes grupos de personas: pacientes de un hospital psiquiátrico público, adultos y adultas de un centro de día, una escuela terapéutica de niños y niñas con desórdenes mentales y con adolescentes de un centro de ayuda sociopsicológica. Como artistas sensibilizados en la expansión de arte visual tradicional, ven las producciones en vídeo como procesos artísticos. McNiff y Cook compran un equipo de vídeo con la intención de grabar su trabajo de arteterapia con grupos sólo con fines documentales. Su intención no es utilizar el vídeo como experiencia terapéutica. Pero ya desde la primera sesión en la que introducen el vídeo, encuentran que determina el proceso del grupo. Los miembros del grupo se muestran más cooperativos cuando están siendo grabados, observan que la grabación con vídeo es una fuente significativa de motivación para participar en un proceso de grupo. En un principio, piensan que la fascinación inicial se va a ir perdiendo pero para su sorpresa, comprueban que los grupos están continuamente estimulados con el vídeo y mantienen un constante interés en el proceso en períodos que duran varios meses.

Trabajan estimulando a grupos de personas a que experimenten con el equipo de vídeo y creen sus propias cintas y también con las técnicas de autoconfrontación y de observación de la propia conducta a través del visionado. Animar a la edición "en cámara" y a un uso subjetivo y artístico del equipo de vídeo. La metodología que llevan a cabo es la siguiente: las sesiones comienzan con una socialización informal mientras se prepara el equipo. Se realizan actividades artísticas de forma individual o en grupo y se graban para visualizarlas posteriormente. Después de unos 45 minutos, aproximadamente, el grupo hace un descanso y regresa para visualizar lo grabado. El operador u operadora de cámara sólo graba selectivamente parte de las actividades artísticas por lo que la cinta final dura sólo entre 10 y 15 minutos; la brevedad de la videocinta evita una sobreestimulación. Se hace un visionado utilizando las funciones de pausa y retroceso de determinados segmentos, si se requiere una clarificación. Finalmente, se tiene una discusión sobre la experiencia completa.

McNiff y Cook realizan muchos otros tipos de actividades con sus grupos. Piensan que es necesario un acercamiento multidisciplinar a las artes, para explorar

todo el potencial del vídeo en una situación de arteterapia. Aunque han dirigido y estimulado sesiones grabando en vídeo actividades de pintura, dibujo o collage, consideran que no se puede alcanzar todo el potencial del vídeo en arteterapia en el contexto del arte convencional. Se requiere una condición dinámica donde el proceso artístico y el proceso de la vida real estén unidos; utilizan para esto las técnicas de movimiento corporal creativo. Mientras se trabaja en estas actividades, la persona que opera la cámara, que puede ser tanto un paciente como un miembro del personal del centro, proporciona un nuevo punto de vista. El programa hace énfasis en el desarrollo perceptivo, por lo que se anima a los miembros del grupo a descubrir las relaciones visuales y auditivas que se muestran en la cinta.

Ven de qué forma su experiencia realizada en vídeo, pone de manifiesto problemas importantes acerca de la naturaleza del arteterapia. Una concepción del arteterapia que se relacione con las artes visuales debe considerar la introducción de los nuevos medios de comunicación para así ampliar el alcance más allá de limitarse al dibujo, la pintura y la escultura.

En nuestra sociedad, las personas están condicionadas a percibir la televisión como el medio de expresión más importante; sin embargo, la relación de los individuos con la televisión es, en la gran mayoría de los casos, pasiva. La relativa facilidad del uso del vídeo ofrece muchas y amplias oportunidades para la participación. McNiff y Cook abogan por un uso terapéutico creativo del vídeo, dentro del campo del arteterapia, donde el vídeo puede ampliar el alcance de las actividades artísticas. Su trabajo con el vídeo ha dado muchos resultados positivos que, junto con otros informes favorables procedentes de diversas investigaciones, demuestran el gran potencial del vídeo en el arteterapia.

Hay muchos caminos por los que se puede incorporar el vídeo a esta disciplina; uno es el de animar a las personas a utilizar el vídeo como herramienta para crear sus propias obras, bien sea de forma grupal o individual y, de ese modo, capitalizar su potencial para crear un sentimiento de autovaloración, expresión espontánea y catarsis. La terapeuta californiana Ira Heilveil utiliza habitualmente el vídeo en su trabajo; para Heilveil, las producciones en vídeo realizadas por las personas a las que trata reflejan la idiosincracia que define la concepción individual del artista acerca del mundo; de su experiencia deduce que una producción en vídeo excesivamente fragmentada, y carente de dirección en su contenido, puede representar los sentimientos de confusión y ansiedad del individuo mientras que una producción con un montaje tranquilo y conciso representaría un pensamiento coherente y sin conflictos; una abundancia excesiva de primeros planos y de tomas largas puede representar una lucha individual con la intimidad; si un miembro del grupo se dirige y enfoca solamente hacia las interacciones de los demás puede representar un sentimiento de intriga con los problemas interpersona-

les. La forma en que cada uno o una ve una situación es un buen material de discusión para llevar a cabo en grupo.

Una aproximación muy interesante en el campo del arteterapia con medios audiovisuales es el realizado por el cineasta Ernest Ansorge en el pueblo de Etagnières en la campiña de Vaud, Suiza. El cineasta ha propiciado la realización a lo largo de quince años, de unas interesantísimas películas a manos de los y las pacientes de un hospital psiquiátrico. Las películas las realizan íntegramente los y las pacientes. La idea central procede del profesor Muller, director de la Clínica Psiquiátrica Universitaria de Cery, cerca de Lausana quien, en 1962 pregunta al cineasta qué es lo que se puede hacer con una cámara y unos pacientes, la propuesta interesa al cineasta. En un principio la idea es realizar una película documental centrada en los recuerdos de los propios pacientes pero pronto muestran su deseo de expresarse por otras vías.

Las técnicas que pone a su disposición son prácticamente todas las técnicas cinematográficas: la toma directa de vistas, los trucos, el dibujo animado y el papel recortado. Cada película se percibe de un modo diferente, se compone de un grupo humano en torno a una obra de creación, Ernest Ansorge, como profano en técnicas psiquiátricas no dirige las sesiones, sabe cómo empiezan pero no como van a terminar.

Las películas se ruedan con medios sumamente simples y poco presupuesto ya que se da mayor importancia a las ideas, al deseo de decir algo. Los grupos formados no superan las siete u ocho personas. Se establecen unas reglas pactadas por todos y todas los integrantes del grupo; nada de censura, libertad total, los y las pacientes no tienen obligación de participar en el grupo y se pueden ir si hay algo que les molesta, las películas se realizan al margen del personal médico y de enfermería, se trabaja en grupo, todos y todas deben aportar ideas, pronunciarse sobre las ideas de los demás y se escoge la idea que prefiera la mayoría.

Se realiza una experiencia que incluye un psiquiatra en la realización de la película pero tras dos meses notan que no hay resultados prácticos, en el sentido de que hay discusión, debate, pero no guión para la película. Se llega a la conclusión que el trabajo con libertad propicia en mayor grado la creatividad. La relación con Ernest Ansorge es familiar, amistosa y como no representa a ninguna autoridad es una relación entre iguales, su formación es profana en psiquiatría y la ayuda que puede brindarles es concerniente a la creación y como apoyo técnico.

Para el cineasta la experiencia es apasionante debido a la experiencia vivida con los pacientes, por su forma de hablar y considera que le han enseñado a conocerse a sí mismo. En el terreno personal, ha resultado ser una revelación, los y las pacientes

han despertado en el cineasta un interés hacia la psicología y hacia el misterio del conocimiento de los demás, y considera que le han influido en las películas que ha realizado. De la experiencia le ha resultado muy tenso y fatigoso el no poder dar su opinión, al tener que contenerse y mantenerse al margen. En cambio, las relaciones afectivas han sido muy positivas. Ansorge sale del contacto de las sesiones reconfortado y muy nutrido.

Considera que todavía hay muchos prejuicios y rechazo social hacia las personas con desórdenes mentales y que el exterior es responsable de lo que pasa en el interior de estos hospitales. Considera que es absolutamente necesario que exista una apertura mayor de los hospitales psiquiátricos hacia el mundo exterior para que la sociedad comprenda lo que es la enfermedad mental y lo que son los/as enfermos mentales, ya que la forma en que vive la sociedad actual es responsable de las enfermedades o incapacidades de muchos individuos. Piensa que esta apertura, esta comprensión y el esfuerzo de suprimir los prejuicios y el esfuerzo de información deben de aportar los medios de comunicación que pueden ayudar a los llamados "enfermos y enfermas mentales".

Para Ansorge, las películas producidas muestran una poesía y una percepción de la vida, novedosa y original y con un gran sentimiento de justicia; son películas con una gran densidad poética. Algunas de las películas realizadas más interesantes son, *Les sept nuits de Sibérie*, película extraña, emocionante y divertida de relatos cortos de "locos". Cada *sketch* es un cuento tradicional y los y las pacientes buscan que los espectadores se den cuenta de que detrás de cada cuento hay algo justo, vivido, verdadero, algo de ellos mismos. Los cuentos están ilustrados por los propios dibujos de los pacientes. Cada paciente narra su *sketch*. En su realización se utilizan trucos cinematográficos aunque no es esto lo que se enfatiza, sino el contenido verdadero de los cuentos. *Le ballet de la création* surge de la idea de un joven paciente y de su cuaderno de dibujos sobre la creación del mundo. El paciente relata a sus compañeros la historia pero el día del rodaje es incapaz de repetirlo por lo que otra paciente escribe otra historia diferente con los mismos dibujos y la relata por medio de una narración en *off*. La película se realiza en grupo y en animación con la técnica de los recortes animados. Los dibujos se repiten, recortan y animan entre todos. La película se tarda un año en realizar a razón de una sesión matinal cada sábado. Posee una poesía, imaginación, intención y novedad asombrosas y transmite una sensación de extraordinaria libertad.

4. Estudiantes de Arteterapia

Otra utilización interesante de este medio es el uso del vídeo por parte de estudiantes de terapia familiar y terapia de pareja. Este tipo de terapias requieren hoy en

día un conocimiento por parte de los terapeutas de asuntos de género y de minorías étnicas. Se deben tener en cuenta factores sociales, culturales, educativos, económicos y comportamentales que pueden influir en la vida familiar de las minorías étnicas. El aprendizaje de los y las terapeutas multiculturales todavía está muy focalizado en las personas blancas y de clase media y no se ven los estereotipos de las minorías étnicas.

Recientemente, en Estados Unidos se ha incorporado a estos programas de estudio la creación y el visionado de vídeos domésticos. Los días de fiesta familiar, las comidas, celebraciones y eventos religiosos están entre las expresiones más ricas de las diferentes etnias y culturas, por lo que se les da a los estudiantes la oportunidad de presentar a su familia mostrándola en un vídeo doméstico. En su grabación, los estudiantes muestran cómo la etnia se expresa a través de las tradiciones y los estilos familiares de interacción. Con anterioridad a la realización del vídeo, se enseña a los estudiantes cuestiones que les ayudan a reconocer comportamientos étnicos, abiertos o encubiertos y patrones de comunicación característicos de grupos étnicos.

En el *feedback* posterior a la visualización, los y las estudiantes de otros grupos étnicos, pueden ver cómo es la vida de las personas de otras culturas. La experiencia ha demostrado que estas sesiones son informativas y agradables. Los vídeos permiten a los estudiantes observar las diferentes raíces étnicas, la forma en que interactúan en comidas y celebraciones, permitiéndoles una experiencia vicaria de un contexto cultural diferente. Los y las estudiantes son conscientes de los estereotipos de su grupo étnico; a menudo se sorprenden al descubrir el comportamiento alrededor de la mesa y del consumo de comida, el cómo la etnia caracteriza a su familia. Se respeta el derecho del estudiante a declinar presentar su vídeo doméstico por entender que puede resultar incómodo. Se ofrece la alternativa de que el estudiante observe lo más objetivamente posible una celebración familiar al semestre y luego la cuente en clase. La fiesta puede ser o no ser religiosa y el estudiante debe observar las manifestaciones explícitas o implícitas de la etnia.

5. Adolescencia y vídeo-arteterapia

La gran mayoría de los niños, niñas y adolescentes se sienten atraídos ante la idea de realizar por sí mismos productos audiovisuales ya que les resulta, en primer lugar, divertido. Numerosos estudios han demostrado que la mayoría de los niños suele dedicar demasiado tiempo a ver la televisión; esta familiarización con el medio televisivo, hace que sean menos inhibidos a la hora de expresarse con vídeo que por medio de la palabra o la expresión plástica. Todas las ventajas y beneficios que se han dicho anteriormente para el uso del vídeo participativo son aplicables al trabajo con niños y adolescentes. Se puede trabajar en varios niveles, por un lado, el vídeo

se puede utilizar como herramienta para estimular la expresión y la comunicación (vídeo de creación) y se puede utilizar para que se evalúen a sí mismos y a los demás por medio del *feed-back* (el vídeo-espejo).

El vídeo-espejo y el vídeo de creación se consideran dos funciones comunicativas que facilita el sistema vídeo y que tienen un gran peso tanto en el arteterapia como en la educación. En el vídeo-espejo, importa la valoración de conductas, actitudes o destrezas de las personas que capta la cámara. Va unida a conceptos como la autoscopia. Gracias al vídeo podemos contemplar y reflexionar sobre nuestra propia imagen y nuestra propia conducta. El vídeo se revela como una excelente herramienta para la autoobservación y la autoevaluación, "Veo. Me veo. Me veo con toda claridad. Es como una especie de espejo. Pero distinto. El espejo le devuelve a uno su imagen invertida. El vídeo no. En el espejo uno puede mirarse a los ojos. En el vídeo no. El espejo impone un único punto de vista. En el vídeo uno puede contemplarse desde potencialmente infinitos puntos de vista." (J. Ferrés). Centrándonos en arteterapia, la herramienta vídeo se utiliza tanto para la creación como para el *feed-back*, pero la diferencia con otras formas de retroalimentación con vídeo es que en vídeo-arteterapia, la grabación realizada por la persona que hace las veces de operador u operadora de cámara es totalmente subjetiva. Se anima al *cameraman* o *camerawoman* a editar en cámara y a grabar su percepción personal del evento, a modo de documental subjetivo y al igual que en cualquier otra forma de arte, lo grabado en vídeo es la proyección de la personalidad del o de la artista.

En la función expresiva, o vídeo creativo, el interés se centra en el emisor o la emisora, en las emociones que expresa a través de su mensaje o simplemente en la expresión de sí mismo, cuando se hace referencia a cualquier manifestación de la propia interioridad. La imagen luminosa fomenta la toma de conciencia del propio mundo afectivo y facilita la liberación de las propias emociones, de estados afectivos. Los ejercicios realizados en esta línea facilitan la utilización del medio de una manera catártica. Si "la contemplación de lo bello es liberadora" (Hegel), "mucho más ha de serlo la producción de la belleza, la expresión plástica de un encantamiento poético, la participación afectiva en un proyecto de creación estética" (J. Ferrés). En esta función, lo más importante no es el fin conseguido sino que la importancia radica en todo el proceso, en la experiencia estética en sí.

En los grupos, muchas veces los chicos tienden a tomar el control sobre el equipo excluyendo a las chicas, y en muchas ocasiones son ellas las que delegan en ellos estas funciones porque tienen menos confianza en sus propias habilidades técnicas. Los puestos técnicos tanto en la televisión como en el cine profesional generalmente son asumidos por varones y esto les hace pensar que ellas son incapaces de realizar estas tareas. Sin embargo, se ha comprobado que cuando las niñas y adolescentes reciben modelos contrarios se sienten interesadas por estos nuevos roles. Otro

factor viene dado por el visionado de las cintas grabadas; la experiencia que tienen las niñas al verse a sí mismas en las cintas suele ser diferente de la de los varones. Esto es debido en gran parte a la imposición de modelos estéticos que sufren principalmente las mujeres; al compararse con estos modelos, las jóvenes suelen sentir ansiedad sobre su apariencia ya que están acostumbradas a ver imágenes de mujeres con gran glamour en anuncios, revistas y en la televisión; estos modelos de belleza también están presentes en los programas y películas infantiles y juveniles. La pubertad y la adolescencia son momentos de gran vulnerabilidad ya que es cuando construyen su propia identidad. En la formación de su esquema corporal, es decir, de la idea o percepción que tienen de su cuerpo, intervienen diversos factores, como por ejemplo, su observación visual en un espejo, sus sentimientos y estados de ánimo, sus pensamientos e ideas, lo que les dicen las demás personas y factores socio-culturales como la moda. Es importante sensibilizarse con esto e invertir todo el tiempo que necesiten para que se relajen y ganen confianza viéndose a sí mismas en la pantalla. Es necesario que revisemos los mensajes y valoraciones que recibimos desde niñas, para descubrir aquellos que nos exigen un determinado aspecto físico y poder potenciar y desarrollar los que nos ayudan a sentirnos mejor; valorar las posibilidades que el cuerpo nos ofrece: comunicarnos, expresar, sentir, pensar, imaginar, movernos, trabajar y dar y recibir placer.

Es imprescindible realizar actividades para trabajar estos aspectos, ya que debemos promover tanto en niños como en niñas y jóvenes un juicio crítico ante las imposiciones sociales, enseñarles a valorar su propio cuerpo y ayudarles a desarrollar una idea ajustada de sí mismos. Muchas de nuestras ideas y sentimientos sobre el papel de la mujer en la sociedad, en relación con los hombres o la familia, están reforzadas por la manera en que estos temas se tratan en los medios de comunicación de masas. El vídeo nos provee de una herramienta para confrontar estas ideas y sentimientos.

En el campo del arteterapia, los medios audiovisuales son terapéuticos y herramientas creativas para los adolescentes son relativamente baratos y fáciles de usar y proveen de productos tangibles para el *feedback* en terapia y para obtener datos de los pacientes.

La arteterapeuta C. Reese ha trabajado en un programa de tratamiento con adolescentes drogodependientes utilizando medios audiovisuales. El programa tiene una duración de treinta días y los chicos y chicas son internados en el hospital Pediátrico del Health Center de la Universidad de Connecticut. El objetivo es retirar de las drogas a adolescentes que viven en la calle, que tienen fracaso escolar, comportamientos desviados, con problemas de violaciones, prostitución, robos, tratos con drogas. Trabaja con adolescentes con muy baja autoestima, son hiperactivos, oscilan entre comportamientos maduros e infantiles y se burlan del peligro; son casi analfabetos, con poca habilidad verbal y escrita y sin ninguna rutina de hábitos. Se

selecciona el sistema vídeo en tres vertientes, como medio de creación, como recuerdo de otras sesiones de arteterapia y como herramienta para despertar una profesión o vocación potencial.

El personal del programa está integrado por personal médico y enfermeros y enfermeras, una psicóloga o psicólogo clínico, un trabajador o trabajadora social, un coordinador o coordinadora y un o una arteterapeuta, cuya responsabilidad es utilizar el arte para dotar a los y las adolescentes de un sentimiento de éxito que se derive de sus actos creativos y productos artísticos, edificar el ego y las relaciones. El principal método de tratamiento es el proceso grupal.

Las tareas audiovisuales en la terapia grupal constan de la realización de una película o vídeo, para lo cual se entrega a cada adolescente una cinta que puede utilizar de forma individual o grupal. A lo largo de cuatro semanas, debe planificar, rodar y montar su producción que se visiona al final. Una de las películas realizadas trata de una sala de urgencias de un hospital donde llevan en camilla a un drogadicto por una sobredosis; los adolescentes conocían de primera mano esta situación y tenían la necesidad de producir esta historia; la experiencia creativa llevada a cabo es satisfactoria para ellos sintiéndose orgullosos de su trabajo.

Otro grupo rueda una película acerca de cómo es su vida, mediante la grabación de visitas a su barrio. Acompañados por la arteterapeuta y el coordinador, graban su escuela, se encuentran con sus amigos y profesores, su hogar y muestran sus familias, en muchos casos desestructuradas, su casa y su cuarto que, en alguna ocasión, ya no existe, la comisaría de policía donde han sido detenidos, etc. Dichas vivencias propician la comunicación de estos temas con la terapeuta y conducen a la revisión de comportamientos y actitudes. Las películas resultantes no son documentales y no muestran lo que ha sucedido realmente en los viajes ya que los chicos y chicas doblaron el audio con una serie televisiva; hay que dejarles libertad para lo que quieran contar y mostrar. Otro grupo decide rodar una discusión, dentro de la sesión de terapia, sobre los viajes a su barrio. Los adolescentes hablan de los compañeros y de sus reacciones, describen emociones, hacen comparaciones, nombran los problemas de cada uno y se muestran muy comprensivos con los demás, generando dentro del grupo mucho calor y sensibilidad.

En terapia individual, Reese narra el ejemplo de una chica atractiva que se prostituye y que ha sido violada, y que cuando hay un hombre cerca mantiene un comportamiento altamente seductor. Tiene una respuesta muy positiva ante la idea de rodar. Filma flores de todos los tipos y colores de un jardín de la ciudad, aprende a montar y su película resulta un éxito, con un gran sentido de la forma y el color y gran habilidad en la planificación y el montaje; la película simboliza su propia maduración como una atractiva y floreciente mujer.

Algunos adolescentes descubren que tienen talento utilizando el equipo de vídeo y quieren formarse vocacionalmente. Una joven se especializa como cámara en rodajes de grupos de discusión, rueda con residentes en un hogar de ancianos sobre el tema de la agonía y la muerte; otros adolescentes trabajan de operadores de cámara de vídeo en clínicas dentales. Cuando se expande este programa para adolescentes drogodependientes, se vislumbra la realización de vídeos como un excelente medio de motivación para los y las adolescentes para que descubran vocaciones.

Reese concluye que estos medios están resultando muy positivos para los chicos y chicas no-verbales posibilitando que se muestran elocuentes a la hora de hacer declaraciones visuales.

En la escuela también se han hecho proyectos con cine y con vídeo para chicos y chicas no-verbales que tienen algún tipo de dificultad escolar, pero que pueden ser elocuentes haciendo declaraciones visuales. Los niños y niñas necesitan expresarse a través de sus películas y como consecuencia se vuelven más interesados en el trabajo escrito.

La arteterapeuta Case presenta la idea de realizar un retrato (un compañero, profesor, etc.), mediante la grabación de variedad de expresiones, movimientos y gestos que forman la impresión de esta persona; la vida es movimiento y sólo la cámara de cine o de vídeo puede capturar esta vitalidad. El alumno o alumna debe planificar el retrato: movimientos, expresiones y actividades. Debe preguntar para realizar la película, obtener pistas de las posesiones, muebles y *hobbies* del retratado, y preguntarle cómo vive y para qué. Mirarle a través del ojo de la cámara, buscando comprender mejor a esa persona, aprender recursos del lenguaje audiovisual, como la planificación, y recursos de la cámara, como el uso de la cámara lenta o rápida, el *zoom*, los primeros planos, el macro; planificar con anterioridad puede simplificar o eliminar la edición.

Para Case, los adolescentes con vidas marginadas responden a los medios audiovisuales con emoción y con interés en las sesiones de tratamiento. Su emoción revierte hacia actos creativos encaminados a producir películas personales o autorretratos. Para la terapeuta, el hacer cine y vídeo le brinda una excelente técnica proyectiva para evaluar y tratar a los adolescentes, quienes fotografían significativamente objetos de sus vidas. Terapéuticamente, los adolescentes ganan perspicacia en cómo se ven a sí mismos y a los otros, experimentando emociones apropiadas para los acontecimientos e intentando comportamientos productivos.

Es importante el entrenamiento en el uso de la cámara y que los arteterapeutas sean personas creativas. La falta de popularidad del vídeo viene dada por la naturaleza mecánica del equipo y por una disconformidad de los terapeutas de visionarse

a sí mismos. Case aconseja la experimentación con vídeo en actividades creativas sabiendo que la experiencia inicial puede ser angustiosa. El vídeo es un medio personal de autoexpresión y es excelente para el uso de técnicas proyectivas; presenta un testimonio permanente de acontecimientos.

6. Experiencias de vídeo-arteterapia en Madrid

Personalmente, en el año 2000, he ideado y llevado a cabo un proyecto de videoarte en un entorno terapéutico, el Hospital Psiquiátrico de Día, en Madrid. Se lleva a cabo con un grupo de personas diagnosticadas como esquizofrénicas, todas ellas pacientes del Hospital de Psiquiátrico de Día de la Clínica Puerta de Hierro en Madrid. El objetivo del trabajo es irrumpir en el mundo del enfermo y de la enferma desde diferentes frentes; con la utilización de las técnicas videográficas se pretende dar cobertura a fuentes de socialización, creatividad, expresiones emocionales y estrategias cognitivas.

Las técnicas para crear una película en vídeo son un campo más que abonado para fomentar y aplicar las técnicas de comunicación grupales. El objetivo del grupo: realizar una película de vídeo, va marcando unas pautas que por sí solas ponen en marcha interacciones y procesos de comunicación enriquecedores para los sujetos.

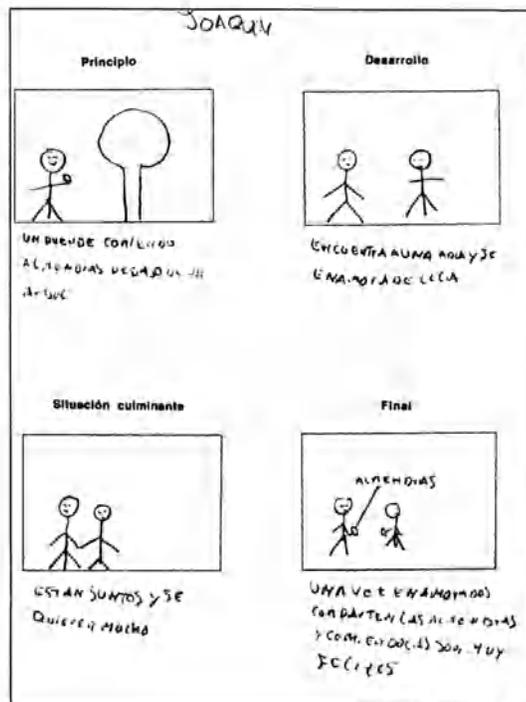
Es en este marco donde los enfermos y las enfermas y las personas que coordinan el proyecto crean un espacio para la comunicación de ideas y sentimientos, los ejercicios de autocontrol, el prestar atención a los otros y a las iotas, defender posturas y opiniones, dar y/o recibir instrucciones, etc.

Principio	Desarrollo	Situación culminante
		
<p>Esta vez cuando en el bosque con la leonarda que le alegró y cuando tarde al lado de un árbol.</p>	<p>Se encuentran con un hada en el bosque y le quieren dar la mano pero el hada no quiere porque perderían sus poderes.</p>	<p>Se van a ir a volver y se hacen amigos, prometen a veces cada los días. El hada de los cuentos a tener sus poderes, pero que que han estado bien con a noche más que a un mundo. Si le hablo de</p>
<p>Final</p>	<p>Se van a ir a volver los cuentos con y le da el día de ser bello y bueno siempre. Se hacen amigos y siempre podrá volver a ella. -muchos a veces</p>	
		

Todo proceso artístico lleva consigo un componente emocional. En los enfermos y enfermas mentales la posibilidad de manifestar sus sentimientos a través de diferentes formas de expresión creativas, como son los dibujos, el modelado, las narraciones, la planificación, todas viables dentro del ámbito del vídeo, tiene una doble utilidad terapéutica; por un lado aquella que se deriva de la mera descarga emocional y por otro, quizá más efectiva, la que acarrea la creación de una distancia sobre sus sentimientos, distancia que facilita el análisis y la exploración necesarias para llevar a cabo una reestructuración o una reinterpretación cognitiva sobre aquellas emociones que son causa de sufrimiento.

El formato de vídeo, como todo soporte audiovisual, maneja una coherencia narrativa específica que los y las pacientes abordan de la mano del arte terapeuta o coordinador, el manejo de una lógica en el discurso, en donde además son libres en la expresión de sus sentimientos debe fomentar la seguridad y favorecer el contacto con la realidad.

Aplicando estos argumentos a la práctica y utilizando un equipamiento técnico mínimo, trabajamos con el grupo de enfermos y enfermas mentales anteriormente mencionado, con objeto de elaborar una pequeña película en vídeo. Para esto, los y las pacientes deben realizar todo el proceso creativo y técnico necesario guiados por el coordinador o los coordinador/res.



Los pasos seguidos para la elaboración de la pequeña película finalmente titulada *El sueño* son los siguientes:

Se realiza una presentación a los enfermos y enfermas del centro psiquiátrico inscritos en terapia ocupacional, con el fin de informarles de la nueva actividad. La respuesta es más que favorable, hasta el punto de tener que realizar un proceso de selección ya que el número que se considera adecuado para este taller no debe de superar las seis personas. De esta forma se reúne un grupo de seis enfermos y enfermas, tratados tanto farmacológicamente como con terapia individualizada. El grupo está compuesto por tres mujeres y tres hombres de edades comprendidas entre los veinte y los treinta años.

Una vez formado el equipo de trabajo el primer paso necesario para desarrollar la película es encontrar una idea que resulte interesante y atractiva para todos y cada uno de los miembros que van a trabajar en ella. Para esto se aplica la técnica de resolución de problemas aplicada a la creación artística. Se propone llevar a cabo lo que se conoce como torbellino de ideas; posteriormente se presentan todas las ideas sobre la mesa agrupándolas entre todos y todas por categorías. Los y las pacientes opinan sobre sus preferencias y gustos, rebaten los argumentos en contra y finalmente por consenso eligen cuatro ideas originales.

Se les informa de la existencia de las diferentes características que vienen impuestas según se opte por un rodaje basado en animación o en imagen real, y que influye en el desarrollo posterior de la idea. Tras un tiempo de discusión se opta por las técnicas de animación artesanal y en concreto por la animación corpórea de muñecos en plastilina, los y las pacientes argumentan su deseo de conducir la película por un camino fantástico.

Para desarrollar la idea se entrega a cada miembro del grupo una hoja tipo que contiene cuatro recuadros encabezados con los cuatro puntos clave de la futura historia, a saber, principio, desarrollo, situación culminante y final. Cada miembro debe plasmar por medio de dibujos esquemáticos y breves anotaciones su propuesta partiendo de las ideas anteriormente elegidas.

Resultan elegidas tres historias que finalmente se funden en una y que contada con sus propias palabras es la siguiente:

Un gnomo está saltando de árbol en árbol cogiendo frutas del bosque y al cabo de un rato se sienta en una piedra y se pone a comer almendras que le alegran. Ve algo moverse en el bosque, es una ninfa que se acerca volando. La ninfa cae al agua en un descuido y el duende la salva y le ayuda a salir del agua. Se hacen amigos y se ponen a comer los dos juntos las almendras dentro de un nenúfar y se van alejando juntos río abajo.



A partir de este momento, las aptitudes y gustos personales se decantan en los trabajos más especializados aunque siempre en colaboración de los demás miembros del grupo, como son: la realización del *story board*, es decir, la planificación de la historia de forma más detallada por medio de dibujos; el diseño de los muñecos en plastilina, como son los personajes de la ninfa, el duende, los animales del bosque; y la creación del decorado corpóreo del bosque, la elaboración de los títulos de crédito, etc.

Una vez elaborados todos los elementos necesarios, pasamos al rodaje propiamente dicho. Las diferentes funciones que hay que realizar como el manejo de la cámara, la iluminación, la animación de los muñecos, son realizados por todos los miembros del equipo de forma rotativa. Tras el montaje y la sonorización de la cinta se pasa al visionado y evaluación por medio del grupo; se crea un espacio de discusión e intercambio de opiniones. El resultado es altamente satisfactorio. Varios miembros del taller muestran su interés en la posibilidad de seguir avanzando en esta técnica artística. Posteriormente se hace otra proyección para otros pacientes y miembros del centro no inscritos en el taller.

En este punto, resulta muy importante señalar que los objetivos de la aplicación de las técnicas de vídeo en arteterapia se centran fundamentalmente en la ejecución y desarrollo del proceso creativo y no tanto en el resultado del producto final. No obstante, los participantes adquieren una formación técnica básica que no es desdeñable, dándoles a conocer y facilitándoles una opción nueva que, si les interesa, les abre posibilidades para poder acceder a mayores conocimientos técnicos y artísticos y, de esta forma, poder utilizar los medios audiovisuales para emitir mensajes.

Como conclusión, podemos decir que, mediante las técnicas de vídeo, en el presente trabajo, se logró establecer una vía de comunicación a través de expresiones artísticas. Los y las participantes expresaron sus emociones y opiniones y percibieron y escucharon las de los demás integrantes del grupo. Discutieron opciones, realizaron tareas metódicas de trabajo y, sobre todo, tomaron conciencia de la existencia de una capacidad creativa real. En definitiva, tomaron contacto con su mundo interno y con el exterior.

La pintora y arteterapeuta Raquel Pérez Fariñas, ha llevado a cabo una experiencia con adolescentes, durante el curso 2002-2003. Este curso, forma un taller de arteterapia en el centro I.E.S. Las Canteras donde propone a los y las estudiantes del instituto revisar, reflexionar y trabajar sobre la construcción de su identidad a través de la imagen del vídeo. Los propósitos y objetivos del taller son la creación de un ámbito de reflexión sobre el tema de la "identidad", como unidad de personalidad sentida por el individuo y reconocida por los otros. El "saber quién soy" es un tema crítico para los y las jóvenes y se trata a través de la utilización de la imagen del vídeo como herramienta no verbal de expresión dentro del ámbito del arteterapia; una forma metafórica de entender, a través de su mirada, cómo están construyendo esa identidad, sus apreciaciones y el lugar que consideran les otorgan los otros: tanto los pares como los adultos.

El proyecto se desarrolla durante un curso escolar completo, a razón de sesiones de una hora y media de duración, una vez a la semana. Parte del proyecto lo dedica Pérez Fariñas a trabajar la conciencia corporal, realizando ejercicios en vídeo con



movimientos creativos sobre el cuerpo fragmentado. A modo de ejemplo, ha trabajado con los pies, caminando por la clase, tomando conciencia del peso del cuerpo, de los pies, cómo apoyan al caminar, cómo nos sostienen, cómo los colocamos, la velocidad a la que caminan, etc. y andando por la clase, exagerando alguna de las percepciones percibidas en la fase anterior.



Trabaja con las manos; anima a los y las adolescentes a reflexionar sobre las manos y sus funciones. Les estimula a que ideen un guión para trabajar este tema, pero prefieren discutir y grabar sobre la marcha. No planifican, improvisan básicamente grabando sus manos.

Los adolescentes se muestran muy creativos e implicados en el proceso de creación. Se concentran y trabajan con mucha seriedad, y a su vez, se divierten mucho, apareciendo con frecuencia, referencias a la sexualidad.

Al visionar lo grabado, aunque alguno se lamenta del resultado, éste es muy interesante y, por lo general, todos se sienten muy satisfechos de su trabajo.

Bibliografía

- APARICI, R. (coord.) (1996): *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías.* (2ª ed., corregida y aumentada). Madrid: De la Torre.
- APARICI, R. y GARCIA MATILLA, A. (1987): *Imagen, vídeo y educación.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BERGER, M. (1970): *Videotape Techniques in Psychiatric Training and Treatment.* New York: Brunner/Mazel.
- DALLEY, T. (1987): *El arte como terapia.* Barcelona: Herder.
- DOWMUNT, T. (1987): *Video with Young People.* London: Cassell/Inter-Action in Print.
- FABRA y DOMENECH (2001): *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiante@s.* Barcelona: Paidós. (Papeles de Pedagogía).
- FABRA, Mª L. (2001): "Es importante que los jóvenes aprendan a razonar y discutir". En: *El País*, 17-04-2001.
- FERRÉS i PRATS, J. y BARTOLOMÉ, A. (1991): *El vídeo - enseñar vídeo, enseñar con el vídeo.* México, D.F.: Gustavo Gili.
- . (1994): *Vídeo y educación.* Barcelona: Paidós. (Papeles de Pedagogía).
- FRYREAR, J. L. (ed.): *Videotherapy in Mental Health.* Illinois: Charles C. Thomas.
- GEFFROY, Y.; ACCOLLA, P.; SCHUTZENBERGER, A.A. (1980): *Vidéo, formation et thérapie. D'autres images de son corps,* Paris: Eti.
- GREENFIELD, P.M. (1985): *El niño y los medios de comunicación.* Madrid: Morata.
- GUTIÉRREZ ESPADA, I. (1991): *La función social de la imagen audiovisual.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- HEILVEIL, I. (1984): *Video in Mental Health Practice.* London and New York: Tavistock Publications.
- JENNINGS, S. (1979): *Terapia creativa.* Buenos Aires: Kapelusz.

- KRAMER, E. (1987): *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MAMPASO, A.(2001): *El vídeo de animación participativo y sus aplicaciones en: el desarrollo social y comunitario, la educación artística y el vídeo-arteterapia*. (Tesis Doctoral inédita). Madrid: U.C.M., Facultad de Ciencias de la Información.
- MILTON, M. & BERGER, M. D. (ed.) (1970): *Videotape Techniques in Psychiatric Training and Treatment*. New York: Brunner/Mazel.
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (1997): *Comunicación visual y tecnología educativa*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- RÍOS ARIZA, J. M. y CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (2000): *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Málaga: Aljibe.
- SHAW, J. (1986): *Process work and community video practice*. London: Independence Media.
- SHAW, J. & ROBERTSON C. (1997): *Participatory video*. London: Routledge.

TERAPIA CON NARRATIVAS: LECTURA, ESCRITURA Y PLÁSTICA

Laura Rico Caballo

Psicóloga clínico

Arteterapeuta por la U.C.M.

1. Sobre la aplicación de estrategias terapéuticas en medios educativos

A lo largo de este libro se habla del papel del arte en sus diversas disciplinas como agente de salud y bienestar. Todos conocemos el tratamiento de las materias artísticas, literarias y plásticas, dentro de los contextos educativos tradicionales, y su papel social. Todos los alumnos estudian literatura, dibujo, historia del arte, etc. No obstante, hoy la escuela pretende más que nunca no ser un mero transmisor de datos, y lucha por ser un formador integral de individuos, a veces incluso rellenando huecos que la familia y otras organizaciones comunitarias tradicionales ocupaban y cuya relevancia hoy se ha debilitado, y es por eso que se esfuerza por encontrar enfoques más amplios que formen al individuo más allá de lo meramente intelectual.

Hay otras formas de conocimiento, de cultura y de saber que no han estado igualmente contempladas en la educación tradicional y que son vitales para nuestro desarrollo y nuestra vida. Aun comprendiendo la imposibilidad del sistema actual de abarcar más asignaturas curriculares, los psicólogos, reflexionamos con frecuencia sobre la utilidad de una formación "psicológica" en la escuela. Si enseñamos a los niños a dar volteretas, o a distinguir el románico del gótico, por qué no darle con la misma formalidad (que es algo más amplio que dejar a la intuición, disponibilidad horaria, o habilidad personal del maestro el tema), por ejemplo, unas nociones sobre cómo afrontar el fracaso, cómo enfrentarse asertivamente a la violencia o cuáles son las normas básicas para un buen diálogo.

Lamentablemente el no hacer eso en el momento correcto, esto es, como prevención, obliga a enseñar esto mismo en la edad adulta en las terapias o en los centros de rehabilitación de menores con mucha más dificultad.

Y es cierto que la escuela intenta cumplir con estas enseñanzas no intelectuales, y lo viene haciendo a través de la vocación particular del maestro y de ciertas asignaturas que se prestan de una forma especial a la transmisión de estos conocimientos.

tos. Una de esas asignaturas es, sin duda, la lengua en sus diferentes presentaciones: desde la redacción a la historia de la literaturas. Pocos medios hay más gratos para saber de la vida y el mundo y de uno mismo que la lectura y la escritura.

A lo largo de este capítulo, se profundiza en cómo esto es posible, qué explicaciones podemos darle y cómo podemos manejarlo. Habremos de dejar para otro momento una vertiente más aplicada en la que incluiremos ejercicios útiles en campos educativos concretos y para problemáticas específicas. Y aunque por esta vez el educador deba suplir la utilidad de un "recetario" con su creatividad y experiencia, nos parece interesante poner el acento en la base, esto es, las reflexiones que nos ayuden a entender qué estamos haciendo, por qué y cómo, con una regla de oro: antes de empezar cualquier trabajo de este tipo debemos tener un plan y saber qué queremos conseguir, qué pedimos, por qué, y previamente comprobar que hemos dado al alumno (y él los tiene) los rudimentos necesarios para afrontar la tarea.

El trabajo creativo y artístico tiene tal atractivo para el ser humano que con frecuencia es uno de los pocos saberes que el adulto, una vez acabada su formación escolar, continúa buscando e insistiendo en él por gusto e iniciativa propia. De este modo, es normal que, más allá de la escuela, existan escuelas, academias, cursos o grupos que se reúnen alrededor de la pintura, la escritura o la lectura. En estos grupos, por supuesto, también se está haciendo educación. Es lo que llamamos educación no formal o no reglada y que se materializa con diversos grados de libertad estructural. En estos grupos participan personas con edades y realidades muy diferentes y, con frecuencia, en ellos la educación y la búsqueda y el aprendizaje terapéutico se unen, siendo un excelente campo de acción para ambos.

De algún modo, educadores y terapeutas, con sus fundamentales diferencias, comparten campos de acción en la práctica y ambos tiene entre sus encomiendas: el ser "facilitadores", el ayudar a encaminarse, el fomentar el desarrollo de facultades que el individuo posee y el orientarle sobre como perfeccionarlas. La metodología es, con frecuencia, común y ambos aportan documentos con información, trabajan con ejemplos y proponen ejercicios. En esta ocasión el arte es el vehículo para envolver ese hacer.

2. Lectoterapia

2.1. AYUDAR A TRAVÉS DE LA LITERATURA

Patroclo permaneció en la tienda del valiente Eurípilo, deleitándose con palabras (éterpe lógois) y curándole la grave herida con drogas (fármakeiais) que le mitigaron los dolores.

(Ilíada, X).

Leer un libro puede ser algo divertido, hermoso, práctico, pero también puede ser una actividad terapéutica. De esa faceta del uso del libro es de la que la biblioterapia (o el término: lectoterapia) se nutre, como actividad única, o como complemento facilitador de los progresos a otros tipos de terapia.

Es una práctica antiquísima ya sea de un modo intuitivo, como "gusto por la literatura", o directamente encuadrada en la psicología o la psiquiatría.

La biblioterapia no sólo da información útil al paciente para una mejor percepción de su propia realidad, funciona también como **intervención educativa**.

Utilizaremos el término de lectoterapia aplicado directamente a los efectos terapéuticos obtenidos por la lectura. El término más divulgado es el de biblioterapia, pero entendemos que es más confuso ya que alude a la terapia a través del libro y se relaciona no sólo con la lectura sino también con el soporte, siendo lo más conocido el término "bibliófilo", que hace referencia al coleccionista de libros.

Sin un término específico, la lectura se ha usado, desde que la escritura existe, de muy variadas maneras y con distintos resultados e intenciones. Pero, pese a intentos interesantes, no ha cuajado suficientemente un uso profesional

Los terapeutas y educadores reconocen en su práctica los efectos que las lecturas tienen sobre los estados psíquicos de sus pacientes o estudiantes. Esta influencia les acompaña de tres formas:

- a. Las lecturas de base, que, cuando llegan, corresponden a las lecturas que han hecho a lo largo de su vida y muy especialmente en los momentos críticos de la infancia, adolescencia u otros cruciales asociados a situaciones relevantes.
- b. Las lecturas que estaban haciendo en el momento de surgir el problema y en momento presente.
- c. Las lecturas que se les pueden recomendar como forma de ayudar a la terapia. Esto se refiere no necesariamente a lecturas más o menos técnicas sobre su

problema o a manuales de autoayuda. Pueden ser, y serán preferiblemente, textos literarios que, por una u otra razón, vayan a suponer un estímulo o un catalizador del cambio.

Estas cuestiones serán básicas en un proceso terapéutico con lectoterapia y formarían parte de la anamnesis y del programa de terapia.

El libro es un reactivo del espíritu y puede ser una medicina. Russell y Rhodes (1950) creían en el poder curativo del libro, pero el porqué era aún una incógnita. En el 68, trabajando biblioterapia con enfermos mentales, Lindeman y King encuentran pocos resultados satisfactorios. En 1975, Heinzman hace un estudio sobre su uso para constatar que es muy amplio y variado el número de experiencias, pero que no ha podido cuajar como un conocimiento con parámetros de ciencia. En 1981, Schran y Engels, encuentran en sus trabajos de análisis datos muy favorables para su uso.

Hay experiencias notables en la Clínica Infantil Universitaria de Viena, en hospitales franceses o, en EE UU, el Mental Hospital de Setting, con poemas de Dickinson y Robert Frost.

Lo que la lectura supone ha encontrado excelentes metáforas en la idea del "*fármaco*", como "parche medicinal" que va soltando su carga terapéutica lentamente y según la asimilamos, sustancia que se introduce en el alma (Platón). Descartes desarrolla otra metáfora a partir de la lectura, la metáfora del *viaje*, el proceso de largo desarrollo, y Goethe la de *la traducción*, el trasladar o trasplantar de un sentido o lengua a otro u otra que no es propio, nativo, personal.

2.2. ¿QUÉ HACE LA LECTURA?

Para Provost, leer, es una actividad esencialmente creadora que fomenta el desarrollo de las facultades mentales de un individuo de un modo propio y que no puede ser sustituido por otras actividades, incluso culturales, y es así como constituye un verdadero placer.

Para otros, como Laín Entralgo, la lectura es un silencioso coloquio lector-autor. Es conversar y recrear y recrearnos. En este sentido reúne elementos esenciales de la terapia.

Leer supone, además, descifrar, comprender, imaginar y, normalmente, responder...

La diferencia entre una mala o buena lectura está en la medida en que esto se produce. La buena lectura se basa en la implicación personal.

Freud exploró las posibilidades de la escritura como instrumento para mostrar el inconsciente, pero esto requería un nivel cultural. Al buscar un instrumento para la gente corriente de su tiempo, que bien podía no saber escribir, sugirió que podía establecerse una comparación entre las invenciones literarias y las de quienes sueñan despiertos, puesto que al leer "el verdadero motivo del disfrute es que nos libra de nuestras tensiones mentales... lo que, a partir de ese momento, nos permite disfrutar de nuestros propios ensueños sin sentirnos culpables o avergonzados". Una explicación que podía ser adecuada para los hábitos de lectura de su tiempo pero que es pobre para los nuestros, tanto más cuando en muchas ocasiones las lecturas aumentan nuestra tensión mental al hacernos pensar, despertarnos sensaciones, recuerdos, ámbitos... sin dejar de ser cierto que haya lecturas de "evasión".

Según Kate Flint "la lectura es un medio para hundirse en la pasividad provocada por el narcótico del relato novelesco, pero también puede ser algo para afirmar su identidad personal y saber que no es la única que lo está haciendo". En ese segundo caso, nada relajante normalmente, ya aparecen otras funciones más complejas de la lectura, como el de reconocerse en otros, la identificación, el burlar el sentimiento de soledad y la pertenencia a grupos hasta ese momento no visibles.

Es el caso de ciertos grupos de mujeres de la corte japonesa en el siglo IX. Aisladas, bajo unas normativas rigidísimas que les impedían prácticamente todo, empezando por el movimiento, desconociendo el lenguaje en el que se escribían los libros "para los hombres", crearon una literatura propia que escribían ellas e intercambiaban para leer con las otras, a base de los temas domésticos, emocionales y afectivos con los que tenían contacto y en su lenguaje, el *kanabungaku*, que hoy nos aportan una visión sobre lo que fue el otro lado del mundo, el no narrado en los grandes libros, valiosísima.

Los grupos segregados, como el de las mujeres de la época Heian, desarrollan especialmente dos tipos de lecturas:

- La arqueológica, buscando entre los libros escritos aquellos temas o personajes de su interés o en los que verse reflejados.
- La marginal, buscando autores de su mismo grupo que hayan podido escribir en algún momento, lo cual es difícil, o incluso volviéndose ellos mismos escritores, ya de ficción, ya de diarios o memorias.

Este es el caso de grupos variados, minorías étnicas, económicas, y el caso de nuevo de las mujeres en la historia. En el libro de Heilbrun, *Escribir la vida de una mujer*, explica: "Hay cuatro maneras de escribir la vida de una mujer: Puede contarla la misma mujer, puede presentarla de un modo novelesco, puede ser escrita por un biógrafo o puede escribir su vida antes de vivirla y hacerlo de manera inconsciente, sin reconocer ni dar nombre al proceso".

Entre la multitud de cosas para las que las lecturas nos pueden ser útiles no podemos resistirnos a mencionar el antiguo arte de la videncia en los libros. A modo de curiosidad, consideramos esta cuestión interesante y algo que puede ser, bien manejado, un buen recurso creativo en terapia.

La adivinación a través de los libros era una de las actividades preferidas en la Antigua Roma como videncia. Copias de poemas de Virgilio se amontonaban en el templo de la Fortuna para ser consultados. Adriano consultaba *La Eneida* y le sirvió para ser el sucesor de Trajano. Múgica Lafnez cuenta en *Bomarzo* (ambientado en Italia, S. XVII): "Solíamos practicar esa adivinación popular, que entregaba al azaroso oráculo de un libro la resolución de problemas nimios o arduos". Robinson Crusoe abre su Biblia, el único libro de que dispone, con intención de recibir algún mensaje, alguna voz de guía. Robert Louis Stevenson hace lo mismo en *The Ebb Tide* con su náufrago, y Virgilio dice "porque esos clásicos, graves y contenidos, están destinados a metérsenos en nuestra sangre y a convertirse en parte de nuestros recuerdos".

2.3. APRENDIZAJE VICARIO Y APRENDIZAJE POR MODELOS

Existe un tipo de aprendizaje, el más específicamente humano, el aprendizaje vicario, que supone la posibilidad de adquirir conocimiento a través de la observación de las vivencias de los otros sin necesidad de sufrir la experiencia en carne propia. Esto es, podemos ponernos en el lugar del otro y aprender con él. No sólo los humanos nos servimos de ello, pero hace falta un cierto desarrollo para poder usarlo. Entre los animales parece que los primates superiores, chimpancés por ejemplo, o gorilas, pueden usarlo y de hecho se ha utilizado para enseñar pautas de crianza a madres primerizas que habían crecido en cautividad y sin modelos. El visionado de películas de madres de su especie criando les enseñó las conductas apropiadas.

Los libros, los personajes que transitan las hojas blancas, son un excelente elemento para el aprendizaje vicario. Sólo tenemos una vida propia pero hay miles de vidas en los libros. Hay también miles de vidas a nuestro alrededor ensayando, probando, dándonos modelos, pero raramente en las personas que nos rodean y de las que aprendemos tenemos acceso a su mundo interior, a sus pensamientos o sentimientos respecto a lo que les va sucediendo. Esa posibilidad es la que nos brinda la literatura: personajes viviendo y una comunicación constante con su monólogo interior o con la voz omnipresente y omnisciente del narrador. Es por esto por lo que puede ser mucho más potente. "Soy muy rara". "Estas cosas no las piensa nadie". "¿Es qué soy mala?". "Yo creo que los demás no sienten las cosas así". "¿Hay más gente como yo?". Esta extrañeza sobre la propia naturaleza es un recurrente en el sentir de los pacientes en terapia. No tiene mucho sentido ni el mismo impacto emo-

cional asegurarle que la señora que salió antes que ella decía cosas muy semejantes. En cambio, la posibilidad de sacar un libro del estante, un clásico de la literatura posiblemente, un personaje de otra época y otro país inclusive, y leerle, desgranados, párrafos de sus pensamientos que asombrosamente coinciden con los del paciente, tiene una fuerza potentísima. He visto llorar a la gente en esta circunstancia y les he visto después convertirse en lectores empedernidos, incluso partiendo de una cultura modestísima.

El personaje es alguien con el que identificarse y en otras ocasiones es alguien del que aprender. Aprender cómo ser y lo que hacer, o cómo no ser y lo que no vamos a hacer. **El personaje como modelo** y la decisión y la importancia de qué modelo elijo y/o a qué modelo he venido representando y por cuál lo voy a sustituir. Y aparece entonces **el paciente como personaje**. ¿Qué novela estoy haciendo?

Eric Berne llamó "guión de vida" al plan decidido en la infancia que abarca la vida entera de la persona. Estos cursos de vida definen las opciones que se tienen y cuáles se excluyen y estas creencias se afincan firmemente en nosotros para mantenerse estables. Aunque, como cualquier plan, puede ser desbaratado, la fuerza que lo cambie ha de ser superior a la fuerza del plan y, con frecuencia, precisa de potencias que vengan del exterior del individuo para minar el plan. El teatro griego sería un fiel recreador de esta postura.

La razón de por qué unas personas se "enganchan" a un personaje y no a otro viene determinada por su historia personal o el momento existencial. Un seguimiento mal entendido de la historia puede llevar a que, apremiados por las decisiones que es preciso tomar mientras intentamos resolver una angustia, aparezca una historia o un "héroe" que se convierta en modelo, que nos ilumine o dé pistas, y que incluso nos "engañe" con un final simplista y feliz. Una primera pregunta en terapia sobre cuáles son **los personajes favoritos** del paciente y por qué pueden dar una luz inusitada sobre el problema con el que topamos.

Otra posible derivación del guión de vida está en redactar un **lema vital** o bien un **epitafio**. Se puede también buscar entre los libros que registran epitafios curiosos y usar su lectura como campo de trabajo. La forma positiva de trabajar el tema del epitafio supondría plantearse las cosas que se están haciendo en el momento para ganarse ese texto lapidario. La muerte puede ser un buen punto de contacto con la vida y la vitalidad si se maneja adecuadamente, al igual que la enfermedad.

En cuanto a **la historia favorita** de cada persona, suele tocar temores y deseos muy arraigados en ella. Esta historia, con su forma de resolver y su final da pistas sobre el guión de vida a seguir. Hay que tener en cuenta que la historia y el personaje son "como la persona dice que son" y no como el terapeuta piense que son.

Un estudio de la evolución de sus historias favoritas, esto es, cuáles le gustaron más en cada momento de su vida puede dar indicios de los conflictos existenciales por los que se pasó y cómo se intentaron resolver.

En estas teorías se basan muchos de los actuales estudios y usos del cuento y el texto en terapia. No obstante, otros trabajos y prácticas tienen bases más que dudosas y fundamentos esotéricos más que extravagantes.

Es importante señalar, para su uso en terapia, que todo guión tiene su contraguión que nos ayuda a despejar el camino del paciente confuso. De la habilidad del terapeuta y sus conocimientos y bases literarias dependerá el éxito de esta fase. Elegir los guiones y contraguiones adecuados y orientar de forma lo menos directiva posible hacia una "relectura" o "reorganización del guión" será la tarea del terapeuta.

2.4. LA NARRATIVA UNIVERSAL Y NUESTRA NARRATIVA

El sentido de qué y quiénes somos está marcado por las historias que contamos y nos contamos. Esto está a su vez determinado por qué narraciones conocemos, qué posibilidades tenemos de elegir entre repertorios de narraciones. Historias que escuchamos o leímos, concernientes a temas que ligan con nosotros.

La hermenéutica de Gadamer tiene mucho que ver con esto. Somos impensables fuera de la interpretación, y ésta es impensable fuera del lenguaje (el lenguaje entendido como algo amplio en el que vale la expresión por imágenes, por supuesto).

Somos autoconscientes, capaces de dar un sentido a nuestra vida a base de un juego de interpretaciones. Podemos comprendernos y lo hacemos de forma similar a como se comprende un texto. Nos leemos. Nos escribimos. Y cómo nos leemos o nos escribimos (describimos) viene también determinado por los "textos", disposiciones sociales que conocemos. No partimos en blanco, sino que ya nos empezamos a narrar conociendo textos preexistentes y que organizan la experiencia de un modo particular.

A la pregunta de quiénes somos, sólo podemos responder contando una historia, creando un personaje. A la pregunta de quién es el otro sólo cabe una respuesta pasada por la interpretación.

Aquí es donde toman relevancia *las historias ejemplares* que podemos leer. Aquella, tan fomentada en otro tiempo, lectura de biografías o de personajes míticos contruidos a modo de metáforas. Son las historias con relación a las cuales nos vemos compelidos a pensar la nuestra. A veces, es el caso de los genios o los escri-

tores geniales, esos tipos representan concepciones de seres inéditos hasta ese momento como modalidad posible para el ser humano. Son éstas las historias que abren puertas a la humanidad.

El manejo de estas lecturas de "tipos ejemplares" es una herramienta pedagógica, social o psicológica muy eficaz y que, por esto, puede ser un peligro manejada por "sociedades del control". Nos pueden enseñar a ser individuos estereotipados y planos. Pueden enseñarnos a comprendernos. Pueden enseñarnos pluralidad, riqueza y flexibilidad. Pueden hacernos sentir confusos y cómo la visión nítida del sentido desaparece. La puerta está abierta a todo. Depende de su uso.

Carolyn Heilbrun, en el libro citado, muestra cómo hace 30 años, quienes escribían acerca de la vida de una mujer (tanto biografías como autobiografías), silenciaban en sus obras algunas verdades esenciales de la experiencia femenina con el fin de hacer que esas "vidas escritas" se adecuara a los modelos y expectativas que la sociedad les imponía. Según Heilbrun, para vivir (para escribir) su vida, la mujer tuvo que luchar contra los patrones convencionales y limitantes en los que la sociedad la quería encajar. Lo positivo de la obra es el estímulo para que las mujeres del presente se atrevan a buscar nuevas formas de vivir y escribir sus vidas. Una nueva narrativa en la que encajar el ser mujer.

Un detalle importante es el de que nuestra narración se compone de muchas narraciones que pueden incluso ser contradictorias, y que, a su vez, cada individuo nos lee, y nos aporta, una lectura distinta sobre nosotros mismos. Dentro de esta lectura distinta interpersonal haremos caso o daremos especial relevancia a la de aquellas personas significativas para nuestra vida. Éstas nos darán una distancia sobre nosotros mismos, pero su lectura nunca ha de tomar una relevancia desmesurada sobre la propia, ya que no deja de ser una interpretación más.

Esto nos introduce en el tema de cómo la autonarración no es autónoma sino que está mediatizada por procesos sociales de coacción y normas, por presiones médicas, educativas, etc. ¿Quién gestiona esto política y socialmente? ¿Qué importancia tiene esa gestión que estos poderes realizan sobre las narrativas personales? Podríamos decir que nuestra construcción está presionada o sometida a violencias del sistema que determinan nuestra identidad o nos presionan para ligarnos a narrativas que no necesariamente nos son "auténticas" (o sí).

Hay un lenguaje en el que nos interpretamos pero no hay una libertad absoluta para crear ese lenguaje. En este sentido, podríamos ser "algo que hay que vencer". De aquí podrían venir algunos de nuestros gestos de revolvernarnos o cuestionarnos nuestras narrativas como una visión definitiva.

En los últimos párrafos hemos planteado una construcción de nuestra narrativa como algo expuesto a múltiples tensiones, tanto desde su visión íntima y personal, como en el contraste con otras visiones. Habría que acabar con las diferencias entre la diversidad de todas esas historias contadas y ésta habría, además, de tener una lectura que pudiéramos admitir para alcanzar el “éxito constructivo”, sin fisuras. Habríamos llegado a la identidad plena. Seríamos “lo que somos”. Dios. “Yo soy el que soy” se define el Dios cristiano.

Obviamente, la meta no puede estar ahí, sino en moverse adecuadamente entre distintas lecturas, distintas narrativas comprendidas y manejadas con corrección. El leer (o el escribir) nos ayuda en este proceso. Nos ayudará también en otra batalla: el hacernos expertos en palabras (léase imágenes en el caso de la lectura de imágenes y el lenguaje de estas) ¿Qué hay detrás de un signo? ¿Cómo de flexible es? ¿Qué alcance, universalidad y plenitud tiene? Las palabras y la posibilidad del vacío de las palabras es otra cuestión interesante que no abordaremos en esta ocasión.

2.5. ¿QUÉ LEER?

Jules Levalloia, en su *Calendario de los libros*, recomienda las lecturas más adecuadas para cada estación del año. El libro es una curiosidad y el intento de generalización tiene su mérito, pero probablemente es poco extensible para las tareas terapéuticas. Es muy difícil estandarizar lo que conviene en uno y otro caso más allá de unas generalidades obvias en las que cabrían muchas excepciones.

Dentro de una postura abierta también hay matices. Obviamente todo se puede leer y todo se debe leer. Ahora bien, si hablamos de conseguir beneficios en salud o en salud mental, el qué leer, cuándo y cómo dosificarlo es ya algo diferente. Cada situación, estado y objetivos requiere un “menú” distinto. Puede servirnos la metáfora del vino. Cualquier vino es bebible, pero encontrar el adecuado para cada persona dentro de una comida determinada y administrarlo en las condiciones perfectas, es ya labor delicada.

Pongámonos en el caso de biblioterapia con mujeres, que ya será diferente si nos dirigimos a un grupo o a una mujer en singular y si, por ejemplo, el grupo está formado alrededor de alguna característica común, aparte de su sexo, como “mujeres en proceso de separación”, “mujeres afectadas de cáncer”, “adolescentes con fracaso escolar”...

Tendremos algunos grandes grupos de libros entre los que elegir:

- **Los libros de provocación:** son aquellos en los que el sujeto se verá motivado *por reacción*. Sus personaje o situaciones le producirán repulsión o le azuzarán para ser completamente diferente a ellos. Pueden ser también textos humorísticos donde situaciones como las suyas estén reflejadas desde otro ángulo y esta visión sea la que le haga despertar.

Son delicados de manejar porque pueden sobrepasar al individuo o utilizando muchas veces la ironía, no ser captados. Recordaremos que la ironía es una fina capacidad de los humanos que requiere un nivel intelectual y unas claves determinadas.

- **Los libros de semejanzas** que presentan personajes con los que identificarse y que exploran caminos de solución marcándonos con mayor claridad un sendero, ya sea después de equivocarse ellos o al encontrar ellos la respuesta. El terapeuta debe valorar la adecuación de ese camino a su caso en concreto y en qué medida se puede obtener beneficio.
- **Los libros de información** que pueden ser ensayos, artículos periodísticos y dar o no respuestas. En muchas ocasiones se pueden introducir para provocar preguntas o situarnos en un campo más amplio del que se traía en origen.

Por semejanza, o como provocación en el caso de las mujeres en terapia, son muy útiles títulos como *Madame Bovary* (Flaubert), *La Regenta* (Leopoldo Alas Clarín), o *Ana Karenina* (Tolstoi) que formarían la trilogía de la mujer insatisfecha.

Es popular la anécdota sobre Madame Bovary en que una joven lectora afirma: "Yo no sé qué es lo que me interesa de Madame Bovary", a lo que es respondida: "lo que a usted le interesa en Madame Bovary es usted misma".

Otros textos de "insatisfecha" de distinta categoría -pasamos de mujeres del XIX al XX- pueden encontrarse en los autobiográficos de Simone de Beauvoir: *Memorias de una joven formal*, *La plenitud de la vida*, *La fuerza de las cosas*, *La ceremonia del adiós*, *La vejez...*, que recogen además un largo proceso evolutivo. En otras obras de ficción retrata personajes variados interesantes también desde el punto de vista femenino: *La invitada* (el trío), *Las Bellas imágenes*, *La mujer rota*.

Estar en el siglo XXI no significa que existencialmente todas las mujeres lo estén. Hoy en día la variedad entre mujeres es amplísima y esto es algo que hay que contemplar.

Ya en el XXI otras mujeres exploran posibilidades distintas que pueden ser también interesantes. Sería el caso de las mujeres planteadas por muchas escritoras su-

damericanas que parten de puntos muy diferentes sobre la mujer, como Isabel Allende o Ángeles Mastretta: personalidad, emancipación, sabiduría desde la cultura de lo femenino tradicional. Complicidad para la insurgencia femenina... escritoras sencillas de leer, muy populares pero que plantean temas interesantes,

Son sólo unos ejemplos. Para cualquier grupo humano, los clásicos son una fuente valiosísima, aunque se debe ser cuidadoso a la hora de ver cómo esos clásicos están servidos, ya que para muchas personas, en su versión original, resultan distantes y anacrónicos. A este respecto son especialmente interesantes los mitos y en nuestra cultura en concreto, los grecolatinos, tan ricos. En los últimos años hemos desarrollado interesantes experiencias sobre este tema en grupos tan distintos como niños o enfermos psicóticos en tratamiento, a partir de *La Iliada* o *La Odisea*.

Son eternos también libros como: *Don Quijote*, *Don Juan*, escritores como Shakespeare en todo su repertorio de pasiones y tipos humanos. Como también lo son Dostoyevski, Tolstoi, o Proust y su *En busca del tiempo perdido*...

Monografías sobre amor, rencor, padres e hijos, hijas y madres, recogidas cada temporada por distintos recopiladores y que pueden dar un buen material de juego, provocación y reflexión. Autores modernos, populares y de calidad nos brindan excelentes historias terapéuticas. Véase *El varón rampante*, de Italo Calvino, donde Cósimo, por rebeldía contra su padre, trepa a una encina y no vuelve a bajar a tierra. Pasa toda la vida entre árboles, juzga por cierto al mundo y a los hombres y ama y proyecta reformas... Una posible lectura terapéutica de la vida de Cósimo podemos hacerla como el miedo al compromiso verdadero que nos lleva a terminar siendo voyeristas prisioneros. Es la enfermedad del aventurero solapado que debe conservarse disponible y corre el riesgo de vaciarse por dentro, como la sociedad de la que se defiende, adaptándose.

Pero la norma básica es conocer bien al paciente y la historia que se va a recomendar. A partir de ahí se puede sacar mucho partido, incluso a obras que no parecen, en principio, estar muy relacionadas con el problema y que quizás por esa distancia aparente pueden facilitar el llegar mejor al objetivo.

En ocasiones el caminar hasta la biblioteca con el paciente puede dar excelentes resultados tanto por la conversación mecánica durante el paseo como por la observación de sus intereses en la biblioteca. En esta actividad hay dos tareas de interesante propuesta:

1. ¿Qué libros llaman tu atención?
2. Selección de "los libros de tu vida" o memoria vital a través de los libros que pueblan los estantes.

Sobre la conveniencia de los textos, Sócrates, nuevo en lo que la escritura suponía, desde una cultura de lo verbal, advertía:

El texto, sea el que fuere, se lleva de un sitio a otro y cae en manos no sólo de aquellos que lo entienden, sino también de aquellos otros que nada tienen que ver con él. El texto no sabe cómo dirigirse a las personas adecuadas y dejar de hacerlo a las que no lo son. Y cuando es maltratado e injustamente denigrado, siempre necesita que su progenitor acuda en su ayuda por su incapacidad de defenderse.

El libro como peligro o como veneno es algo también popular en nuestra cultura. Un precioso ejemplo metafórico está en *El nombre de la Rosa*, donde el monje ciego cubre de veneno mortal el borde de las páginas y el que lee, muere. Aristóteles y su "Poética" son, así, puestas por Umberto Eco como doblemente venenosas: para lo físico y para el alma.

Pero también está el libro como alimento (véase La Biblia u otros textos religiosos para sus fieles) y sus tipologías: amargo, dulce, picante, ácido. O el libro como bálsamo o droga: excitante, relajante, de evasión, alucinante. El libro de moda, como el libro plaga o contagioso. El libro que nos vacuna. El libro que atonta. El libro que corrompe. El que ilumina.

Finalmente destacar que la lectura de libros, como arteterapia con literatura, es en potencia una práctica que puede ser utilizada en la terapia y como terapia con muy buenos resultados y que sería deseable que al menos como herramienta de prevención, se utilizara con más frecuencia en educación desde este amplio enfoque. No obstante, es una práctica que requiere formación y experiencia ya que puede valer tanto para fines curativos o terapéuticos como destructivos o, en otros casos, claramente manipulativos. En la fuerza de la literatura están precisamente las diversas posibilidades de uso de ella y su riesgo.

La psicología cuenta con abundante experiencia al respecto, pero ésta está sin estructurar, sin tener resultados científicos evaluables, y, por lo tanto, aún no se tiene la posibilidad de transmitir unos datos generalizables sobre su uso, por lo que ha de ser el buen juicio del equipo terapéutico el que establezca las normas de aplicación.

Esperamos que en un futuro próximo esto pueda ser corregido. Lo positivo de que el camino en esta línea no está completamente cerrado es que deja un amplio campo a la creatividad y una libertad al terapeuta o al educador, muy estimulante, tanto para la práctica y aplicación, como para el estudio y análisis.

Pese a las bondades de la lectura, España ocupa uno de los últimos puestos de la Europa desarrollada en índices de lectura o uso de bibliotecas. El Estado y organizaciones particulares editan periódicamente guías para seleccionar lecturas según edades y temáticas que, pese a su calidad, no han alcanzado a producir aún los resultados que todos esperamos.

Junto con las Comunidades Autónomas y sus Consejerías de Cultura (Dirección General de Archivos y Bibliotecas), una de esas instituciones es la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Catálogos como el titulado "Libros con dos miradas" hablan de la bondad de la lectura conjunta, especialmente buena entre adultos y niños, o tratan del valor que la combinación de imagen y texto posee para realizar múltiples lecturas y descubrir.

2.6. LA EXPERIENCIA DEL ESCRITOR

Flaubert:

"Leed para vivir".

Simone de Beauvoir:

La Mujer Rota: "La gente feliz no tiene historia. En el desconcierto, la tristeza, cuando uno se siente quebrantado o desposeído de sí mismo, experimenta la necesidad de narrarse...".

"... No se vive más que una vez pero a veces, la simpatía, consigue que salgamos de nuestra propia piel. He querido comunicar a mis lectores ciertas experiencias de las cuales participé de esa manera."

Jean-Paul Sartre:

"Leer es la síntesis de la percepción y la creación. Aquel que posee este poder de absorción total en la búsqueda del diálogo sentirá el gusto del leer y la riqueza de la producción literaria será como una excitación permanente para su deseo."

Aldous Huxley:

Contrapunto: "Todo aquel que sabe lo que debe leer posee un poderoso instrumento en sí mismo que le multiplica los caminos de su existencia, le amplía su vida y se la hace significativa e interesante."

Kafka:

"Si el libro que leemos no nos despierta como un puño que nos golpeará el cráneo, ¿para qué lo leemos? ¿Para que nos haga felices? Dios mío, también seríamos felices si no tuviéramos libros, y podríamos, si fuera necesario, escribir nosotros mismos los libros que nos hagan felices. Pero lo que debemos tener son esos libros

que se precipitan sobre nosotros como la mala suerte y que nos perturban profundamente, como la muerte de alguien a quien amamos más que a nosotros mismos, como el suicidio. Un libro debe ser un pico de hielo que rompa el mar congelado que tenemos dentro.”.

Proust:

El tiempo recobrado: “... cada lector es, cuando lee, el propio lector de sí mismo. La obra del escritor no es más que una especie de instrumento óptico ofrecido al lector para permitirle discernir lo que, sin ese libro, no hubiera podido ver en sí mismo”... “no serían mis lectores sino los propios lectores lectores de sí mismos porque mi libro no sería sino una especie de esos cristales de aumento como los que ofrecía a un comprador el óptico de Combray”.

“...sólo mediante **el arte** podemos salir de nosotros mismos, saber lo que ve otro de ese universo que no es el mismo que el nuestro, y cuyos paisajes nos serían tan desconocidos como los mundos que pueda haber en la Luna. Gracias al arte, en vez de ver un solo mundo, el nuestro, lo vemos multiplicarse, y tenemos a nuestra disposición tantos mundos como artistas originales hay, unos mundos más diferentes unos de otros que los que giran en el infinito”.

3. Escritura terapéutica

3.1. AYUDAR A TRAVÉS DE LA ESCRITURA

Es nuestro deseo que este capítulo sobre escritura se entienda como parte de un reflexión conjunta sobre los beneficios terapéuticos de la lectura, la escritura y la plástica, y una propuesta para utilizarlos combinados. Y la primera cuestión es hasta qué punto realmente podemos separarlos unos de otros. Todo el mundo sabe lo que es un texto escrito y lo que es un dibujo, y podría darnos una lista clara de diferencias encabezada por la cuestión de que uno corresponde con imágenes y el otro con lo verbal. ¿Pero es así tan rotundamente? Y, en los procesos, ¿están realmente tan definidos y separados?

Uno de los estudios más excitantes es la relación entre pintura y literatura a través de los muchos escritores-pintores y a la inversa. Con frecuencia estas personas han de optar y dar relevancia a una sobre otra, pero ambas vocaciones, capacidades e intereses permanecen conjuntos toda su vida.

En España y en el presente son bien conocidos casos como el de Lorca, Alberti, Ramón Gómez de la Serna (en general el grupo del 27 o de la Residencia de Estudiantes). Mundialmente, un ejemplo claro es el reciente premio Nóbel japonés

Gao Xingjian, que expuso en el año 2001 en el Museo Reina Sofía, una parte de su obra plástica que no desmerecía en profundidad y sensibilidad de su obra literaria.

Sin duda, los estudios sobre creatividad tienen mucho que decirnos sobre estas vías de comunicación interartísticas.

El otro argumento sobre la dificultad que podemos encontrar para separar unas y otras proviene del uso que, a lo largo de todos los tiempos, se ha hecho de la combinación de ambas. Tenemos referencias sobre los mitos y la importancia que la necesidad de "narrar" tuvo en la evolución del arte "plástico" en Grecia. Vemos cómo en la Edad Media la escritura tiene categoría de arte plástica en sus códices de monasterio donde los monjes han de ser artistas pintores. Y llegamos a las últimas tendencias de arte del siglo XX donde numerosas corrientes de artistas de vanguardia investigan y juegan con las letras como imagen, incluyendo o no lo conceptual.

Tanto el tema de los escritores-artistas como la pintura con palabras es un tema que quedará pendiente, limitándonos en el presente a provocar la curiosidad del lector y remitirle al apasionante camino del descubrimiento y búsqueda personal a través de las publicaciones de artes plásticas.

3.2. LITERATURA COMO UN MODO DE RELACIÓN CON LA VIDA

Marilla Malugani, del departamento de Neurología del hospital de Chiari, explica que hacer terapia significa "conocer para ayudar". Pero, así, no existe ayuda si el conocimiento de la realidad del paciente no es sometido a profundización y corrección. Uno de los medios de los que se puede servir a este respecto (aparte, claro está, del coloquio) es la escritura. El propio Freud destacó la importancia de la escritura en la terapia; baste recordar, por ejemplo, su extensa correspondencia con Fliess, la comunicación epistolar mantenida con el padre del pequeño Hans, la que mantuviera con Marie Bonaparte y las asociaciones escritas en torno a los sueños. Tampoco podemos pasar por alto la opinión de Jung, que orienta la escritura en la misma dirección del desarrollo personal, la creatividad y la integración. Podríamos así mismo citar a Pers, Hafferline, Goldman y tantos otros que han sabido ver en el acto de escribir un método excelente para la mejor comprensión de los problemas.

En Italia, Roberto Assagioli, ha enfatizado el valor terapéutico de la escritura, destacando entre sus muchas ventajas, el hecho de que al escribir "se ponen en marcha factores tanto conscientes como inconscientes; por ello, cuando el paciente intenta plasmar lo consciente, suelen aflorar aquí o allá cosas en las que no había pensado y que, a menudo, le sorprenden". La escritura libera emotividad, ofrece excelente material analizable, acelera el *insight* y estimula el desarrollo del proceso terapéutico.

Mediante autobiografías, diarios o reflexiones personales acerca de las sesiones, el material escrito es, por otra parte, una valiosa fuente de elaboraciones y, por la otra, una excelente manera de ahorrar tiempo (Marilla Malugani, 1987).

Fernando Bárcena (Facultad de Educación. UCM), trabajando sobre la experiencia del dolor, recoge, para el contacto con el dolor humano, tres tipos de escritura:

- **Testimonial:** Dar cuenta del dolor que les ha sucedido. Es memoria ficcionalizada. En ocasiones las imágenes pueden testimoniar por los que no tienen la habilidad de escribir.
- **Autoficción:** La escritura es la vida. Es escribir en el momento el momento: “*Si escribo recuerdo y si recuerdo muero*” han expresado otras personas contra esta posibilidad de vivir a través de la posibilidad de contar el dolor.
- **Novela:** Para escribir lo inenarrable necesito la ficción.

Bárcena habla de tres modelos para vivir el dolor (o el placer):

- **Modelo épico** o heroico: subraya el valor intrínseco del dolor. El sujeto tiene una imagen idealizada de él mismo en el que es capaz de superarlo y vencerlo. Se sobrepasa del dolor dando o formando un modelo de conducta. Es interesante pensar qué relación tiene la actual forma de afrontar el dolor y el hecho de que en nuestra sociedad está en crisis lo épico.
- **Modelo patético** o victimista: Imagen sacrificial de uno mismo. Sujeto destinado a padecer. Determinista: nacido para sufrir. La víctima, paradójicamente, se convierte en verdugo.
- **Modelo estético:** Dolor como materia de creación. Ética como estética de la existencia o modelo Oscar Wilde.

Cada uno de estos tres modelos daría lugar a un discurso peculiar y característico con constancia en sus expresiones e imágenes.

Si en los modos de expresión escrita y el tipo de formato de la expresión hay variaciones, también las hay en lo referente a las temáticas elegidas para expresar. Hay preferencias de la literatura que permanecen estables a través de los siglos y estas preferencias coinciden con las angustias, sufrimientos o laberintos por los que los seres humanos comunes vagan. Así para Borges sólo hay cuatro historias:

I. Un hombre y una mujer.

2. El triángulo amoroso.
3. La lucha por el poder.
4. El viaje.

Hemos visto cómo la expresión literaria de conflictos puede tomar forma de obra de ficción o de autobiografía. La pregunta fija a cualquier escritor en entrevista es: "¿qué hay de autobiográfico en su novela?". Los escritores confiesan con mucha frecuencia escribir como una necesidad psicológica vital que une la obra literaria de ficción con la autobiografía. Con respecto a este tema, nos conformaremos, en esta ocasión, con restringir el análisis e incluir simplemente un reducido número de citas en las que diversos autores hablan de la importancia de la escritura en sus vidas.

Tenemos noticias de que en la Roma clásica, herencia de Grecia, ya se estilaba llevar unos registros, a modo de diario, en los que se anotaban detalles, pensamientos y cosas diversas que habían ido aprendiendo en el transcurrir de cada día (Foucault).

El famoso filósofo Pedro Abelardo, el Canónico de Notre Dame de París a quien se castró por seducir a su alumna Eloísa, tuvo una correspondencia abundantísima -que llegó a ser famosa- con su antigua amada, para entonces abadesa del convento del Paraclete. Es una huella interesante de análisis en muchos campos y también en el de la autoterapia o terapia de escritura. Es de destacar que Abelardo tuvo prohibido por el papa Inocencio II enseñar o escribir. En el diario de Amiel nos cuenta el autor:

Estas hojas no están escritas para ser leídas; están escritas para calmarme y hacerme recordar". "... sólo dan una idea imperfecta de mi ser, y hay en mí una multitud de cosas que no encuentro en ellas.

"Uno escribe para sacar algo de uno mismo que tenga valor y le represente" dice, en *La ceremonia del adiós*, Simone de Beauvoir.

Y otro filósofo-escritor, Salvador Pániker, en *Primer testamento*, escribe sobre su idea de escribir su biografía:

Nunca más negar la parte oscura de mí mismo. Dejar hablar al cuerpo y al entorno. Dejar que todo eso que soy, y que me trasciende, se diga a sí mismo. Supongo, pues, que éste va a ser un ejercicio exploratorio y automático, la tan traída catarsis, desbloquear la mismidad, salir del ego amurallado, ejercicio de autocritica, autoanálisis o, mejor, transanálisis, revisión de mi aparato teórico. Toda mi vida ha necesitado teoría. Porque toda teoría conducida hasta su límite es experiencia. Y viceversa.

Y continúa:

A cada momento diseñamos el futuro a la vez que reinventamos el pasado. Con cada cambio de orientación del futuro modificamos el significado del pasado. Por esto mi vida, cualquier vida, es susceptible de una cierta rehabilitación a posteriori desde el laboratorio infinitamente delicado del presente. He aquí el verdadero perdón de los pecados. El pasado es modificable... Cabe interpolar un discurso lo bastante enérgico para transfigurar ese expediente tan manchado... Este libro debería hoy ser el primero de una serie absolutoria.

Es una peculiar aberración de Occidente el que hacia la mitad de sus vidas los hombres y mujeres no inicien un proceso de decodificación de la conciencia, una cierta recuperación de la infancia y la locura, un peculiar "regressus ad uterum".

En los últimos años, Juan José Millás, con un extraordinario sentido del humor y del "pensamiento divergente", dice estar explorando la relación entre la literatura y la vida: "Los escritores escribimos para saber. Porque cuando empezamos no sabemos lo que va a pasar. Como en la vida". "Novela y biografía son paralelos. Si transcribimos lo que una persona nos cuenta en un tren o en un parque, aquella información sobre una vida de la que se han quitado los detalles que se han considerado poco relevantes, queda una estructura narrativa, la de una novela". Estas preocupaciones han tenido salida en *Dos mujeres en Praga* donde una viuda busca la ayuda de un taller literario para escribir su biografía como parte de una terapia para salir del duelo.

Con frecuencia los escritores al planteado la posibilidad de escribir, de utilizar el escribir la narrativa de ficción, como un escape para poder reordenar la experiencia cuando en la "realidad" esta experiencia se muestra como algo muy resistente al cambio y muy difícil de ordenar y controlar.

3.3. BENEFICIOS TERAPÉUTICOS DE LA ESCRITURA

Uno escribe para sacar algo de uno mismo que tenga valor y le presente.

-Simone de Beauvoir, *La ceremonia del adiós*-

Si echamos un vistazo a la historia de la humanidad, no es difícil darse cuenta de que la escritura ha actuado como forma de terapia, de autoterapia generalmente, desde que la escritura es conocida. En el capítulo de LECTOTERAPIA nos hemos

referido a los efectos terapéuticos que la lectura puede tener, y la relación entre el que escribe y sus motivaciones y mundos internos, y el que lee. Muchos escritores han hablado de esa relación terapéutica entre ellos y la escritura. Esta relación ha sido más frecuentemente entendida así en el caso de las mujeres escritoras, que, con frecuencia, escaparon de sus amarguras a través de la escritura, en obras en ocasiones secretas o publicadas con seudónimos, y, con mayor frecuencia, en los diarios personales que hoy son una valiosa fuente de análisis histórico, sociológico y psicológico. “Empecé a escribir para escaparme de los adultos, de los malos maestros y de la gente mala. Escribí para vengarme de ellos” declara Ana M^a Matute.

Carmen Martín Gaité dice que se escribe “para lanzar al aire nuevas preguntas, para interrumpir los asertos ajenos, para tratar de entender mejor lo que no está tan claro como dicen; para distanciarse de la realidad, mirarla como un espectador y convencerse de que nada es lo que parece [...]. Un escritor escribe [...] porque cree que lo que él va a decir no lo ha dicho nadie todavía desde ese punto de vista”.

Hay numerosas formas de explicación, desde las distintas corrientes de la psicología, que pueden apoyar la utilidad de la escritura como un instrumento de trabajo que el paciente/cliente puede manejar para acelerar el proceso de cura y para mantener después un trabajo terapéutico propio e íntimo que permite la progresiva separación e independencia del terapeuta. Nos parecen especialmente relevantes los siguientes enfoques:

- La escritura y la mejora de la comunicación.
- La escritura como narrativa personal y forma de construcción de la historia (modelos cognitivo narrativo-constructivista). El lenguaje y su construcción como elemento de diagnóstico y cambio terapéutico.
- La escritura como válvula de escape emocional.
- La escritura como actividad creativa que trae asociados todos los beneficios vitales que el aumento de la creatividad contiene: autoestima, actividad, aspectos lúdicos, nuevas formas de expresión y relación con el mundo, visiones alternativas de la realidad.
- La escritura y los métodos de solución de problemas.
- La escritura y las teorías del Flow y la “experiencia óptima”.
- Relación entre la escritura y las terapias con arte.

4. Epílogo

A mucha gente cuando se jubila o tiene más tiempo libre del habitual, le apetece escribir la novela de su vida... no se trata sólo de "escribir bien", sino de seleccionar y articular materiales. En realidad, escribir una biografía es muy parecido a escribir una novela que luego puede regalarse a los hijos o a los nietos. Constituye una forma de permanecer del mismo modo que se permanece en un álbum de fotos familiar ¿no?

La gente- señaló entonces Álvaro Abril- cree que para contar la propia vida es preciso empezar por el principio: año y lugar de nacimiento, etcétera. Pero se puede empezar por el final, o por el medio, por donde uno quiera. Yo no estoy seguro de que las cosas sucedan unas detrás de otras. Con frecuencia suceden antes las que en el orden cronológico aparecen después. ... Lo importante es que los sucesos que seleccionemos tengan una carga de significado importante, para que el relato respire. Y se lo digo así desde el convencimiento de que la vida, de ser algo, es eso: un relato, un cuento que siempre merece la pena ser contado

Una vida puede ser contada en cincuenta folios o en quinientos. Ésa es su decisión.

-Juan José Millás,
Dos mujeres en Praga-

5. Lectura, escritura, narración oral y artes plásticas: un trabajo en equipo

En páginas anteriores hemos descrito cómo la lectura y la escritura podían ser un instrumento terapéutico. La separación de estas dos actividades de las artes plásticas es, en muchas ocasiones, difícil de realizar, tanto porque coinciden en su modo de operar para producir efectos sobre nuestra salud y psicología como porque con frecuencia aparecen mezcladas. En palabras de Gombrich, la relación entre ambos está en los orígenes: "Si queremos comprender la historia del arte haremos bien en recordar, que las imágenes y las letras, son verdaderamente una familia".

Multitud de libros, los más deseados, cuentan con ilustraciones que se combinan con los textos, y éstas se hacen casi imprescindibles en el caso de los cuentos infantiles, y lo fueron en el inicio de nuestra cultura, donde numerosas obras artísticas adjuntan textos, o en los comienzos de la literatura, donde la letra era en

sí una obra plástica (recordar letras capitales de los códigos y dibujos ilustrativos de estos).

También es frecuente que, quien más, quien menos, sobre todo quien conoce el recurso, garabatee pequeños dibujos junto a sus escritos personales o realice esquemas más o menos artísticos junto a sus trabajos, poniendo especial deleite en colores, formas, longitudes de texto y otras características orientadas a ser percibidas casi más a modo de juego de formas o caligrama que de texto.

En este sentido, en nuestros trabajos de los últimos años, hemos desarrollado las experiencias terapéuticas alrededor de los cuentos y los mitos como un todo integrado. Así mismo, hemos realizado experiencias clínicas de integración de técnicas, partiendo de imágenes plásticas de autores reconocidos como Chagall. Son temas, no obstante, que habrían permitido un abordaje independiente tanto desde la escritura, como desde la lectura comentada o la plástica.

Sobre la importancia que las artes plásticas pueden tener en el desarrollo de este tipo de trabajo nos remitimos, para una información más amplia que la aquí reseñada, a la experiencia sobre Chagall: "Pareja: Amor y desamor. Un abordaje desde la arteterapia (UCM. Facultad de Educación. Departamento de Plástica). En el citado trabajo se puede encontrar un análisis sobre las posibles razones, dentro de los conocimientos de psicología que hoy manejamos, por los que el arteterapia puede estar funcionando como una herramienta de salud.

Además de lo allí señalado, es de destacar la posibilidad de que el uso de la lectura, la escritura o la plástica puedan ser vehículos para la meditación y de ahí vehículos para la salud. El budismo, tan revisado y pujante hoy en las sociedades occidentales, aporta un modelo de artista integral, poeta, pintor, filósofo, muy distinto al histórico occidental. El antiguo artista chino pintaba y fabricaba su obra dentro de un contexto religioso filosófico en el que el propio acto de pintar era un ejercicio de meditación, ya sobre el agua, ya sobre el viento o la hoja. Al tiempo, su obra era observada no como elemento decorativo o didáctico sino para suministrar puntos de apoyo a un pensamiento profundo. Las obras, guardadas cuidadosamente en papel de seda, se desplegaban en momentos apacibles para ser contempladas y favorecer la meditación. Al mismo tiempo se podían escuchar, escribir o leer unos versos acompañados de música y, a su vez, el pintor, en el momento de producir la obra artística, plástica o literaria, con frecuencia anotaba versos en el mismo rollo de seda.

Todas las artes se entremezclaban al servicio de la reflexión, del pensar, del fijar una idea importante o esencial para el espíritu contemplada desde todos los ángulos posibles bajo la gracia de la inspiración.

Las técnicas de arteterapia, al igual que otras técnicas de las que se vale la psicología, pueden ser enseñadas para que sean luego utilizadas por los interesados sin la mediación imprescindible del terapeuta. Esta sería una diferencia esencial con los enfoques psicoanalíticos, más conservadores, para los que la figura del terapeuta es imprescindible siempre. Es cierto que el terapeuta puede ser una figura esencial y no suprimible en determinados grados de patología o conflicto, y que su caudal de conocimientos debe ser amplio para abrir nuevos caminos cuando el paciente o el ejecutante de la obra se estanca, pero, en el deseo de que cada ser funcione con autonomía e independencia, es preciso limitar estos casos a los mínimos. Es útil la terapia con hipnosis y es posible la autohipnosis, es útil el terapeuta que enseña control y es posible aplicarlo después sin su presencia, es necesario el maestro en determinados momentos del aprendizaje, pero el aprendizaje no se puede limitar a su presencia. Es necesario el maestro espiritual en el aprendizaje de la meditación, pero es posible la meditación en solitario una vez conocida la técnica. De esta forma, lectura, escritura y plástica han venido ayudando, instintivamente muchas veces, a la humanidad desde que las artes se concibieron. Prácticamente todos tenemos esa experiencia leyendo, escribiendo, pintando o mezclando las tres cosas. El organizar este "hacer" de la forma más adecuada para el problema puede ser el conocimiento que aporte el experto.

Además de ese "saber" organizar el "hacer" del paciente de una forma respetuosa y sutil, el arteterapeuta debe conocer los aspectos psicológicos necesarios para percibir y aprovechar las diferencias de personalidad, temperamento o carácter de cada paciente así como lo que según esas diferencias la psicología, con sus conocimientos acumulados, puede aportarle acerca de los caminos más convenientes a seguir en cada caso. Cuenta Gombrich sobre el ilustrador alemán Ludwig Richter que, encontrándose un grupo de jóvenes pintores en el paisaje de Tívoli, miraban los alemanes sorprendidos al grupo de franceses que aplicaban grandes cantidades de pintura con gruesos pinceles de cerda fuerte. Los alemanes, quizás ofendidos por semejante truculencia, decidieron hacer justamente lo contrario y, con lápices duros de punta afilada, procedieron a retratar con minuciosidad hasta los menores detalles en su pequeña hoja de papel, siendo fieles a la "realidad". Sin embargo, cuando al fin de la jornada los alemanes compararon sus trabajos "objetivos", estos diferían en grado sorprendente. A juicio de Richter, aquellas versiones reflejaban los distintos caracteres de sus cuatro amigos. A juicio de Zola: "El arte es un rincón de la naturaleza visto a través de un temperamento". En este sentido, la obra plástica es nuestra huella y ésta nos refleja, al mismo tiempo que es susceptible de presentar evoluciones y cambios. Éste es el modo en que pretendemos leer y trabajar la obra en los diferentes contextos.

Bibliografía

LECTURA:

- BELLENGER (1980): *Les méthodes de lecture*. Paris: L. PUF.
- BUCHHOLZ, Q. (1998): *El libro de los libros. historia sobre imágenes*. Barcelona: Lumen.
- CIPLIJAUSKAITĖ, B. (1984): *La mujer insatisfecha. El adulterio en la novela realista*. Barcelona: Edhasa.
- , (1988): *La novela femenina contemporánea, 1970-1985. Hacia una tipología de la narración en primera persona*. Barcelona: Anthropos.
- BOTTON, A. [de] (1988): *Cómo cambiar tu vida con Proust*. (Traducción de Miguel Martínez Lage). Barcelona: Ediciones B.
- , (2001): *Las consolaciones de la filosofía*. Madrid: Taurus.
- , (2002): *El Arte de viajar*. Madrid: Taurus.
- HEILBRUN, C. (1988): *Escribir la vida de una mujer*. Madrid: Megazul.
- LARROSA, J. (1996): *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- LURIE, A. (1998): *No se lo cuentes a los mayores: literatura infantil, espacio subversivo*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.
- MANGUEL, A. (1998): *Historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTORELL, J.L. (1988): *Guiones de vida*. Madrid: PPC.
- PERÉZ-RIOJA, J.A. (1988): *La necesidad y el placer de leer*. Madrid: Edit. Popular (Promoción cultural, Ministerio de Cultura).
- PINKOLA ESTÉS, C. (2001): *Mujeres que corren con los lobos*. Madrid: Ediciones B.
- PROUST, M. (1996): *Sobre la lectura*. Valencia: Pretextos 1996.

ESCRITURA:

- CARTER, R. (1998): *El nuevo mapa del cerebro*. Barcelona: RBA.
- HEILBRUN, C. (1988): *Escribir la vida de una mujer*. Madrid: Megazul.
- KLAUSER, H. A. (2001): *Escríbelo y haz que se cumpla*. Madrid: Espasa Práctico.
- MALUGANI, M. (1990): *Las psicoterapias breves*. Barcelona: Herder.
- MARTÍN GAITE, C. (1988): "Dar palabras". En: *El País*, 16-X-1988, p. 30.
- MARTORELL, J. L. (1988): *Guiones de vida*. Madrid: PPC.
- MILLÁS, F. y GARCÍA SÁNCHEZ, J. (1975): *La escritura en libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- REDONDO, A. (2000): *Pintar con las palabras*. Barcelona: Edebé.

2º BLOQUE

ARTETERAPIA E INFANCIA

LA IMAGEN CORPORAL EN LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA INFANTIL

Javier Abad Molina

*Profesor titular de Educación Artística del
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle,
U.A.M.*

Las experiencias corporales y la vivencia a través del cuerpo son punto de partida necesario en el ámbito educativo para acceder al mundo perceptivo y representativo del niño y de la niña, ya que estas vivencias estructuran todo su núcleo psicoafectivo. Cualquier acción educativa o terapéutica que parta del cuerpo como unidad psicoafectivo-motriz no solo favorecerá el acceso a los aprendizajes, sino también la necesaria interiorización de la imagen corporal, la adquisición de la identidad, la comprensión del espacio y el acceso a lo simbólico. Todos estos referentes deben concretarse en una correcta representación corporal.

Asimismo, las distintas dificultades en la manera de relacionarse con el entorno (espacio, objetos, adultos, iguales, etc.) suelen conllevar desajustes en la adquisición de la imagen corporal que podemos observar en los dibujos del cuerpo del niño y de la niña. Este hecho nos reafirma en la importancia de utilizar el cuerpo en movimiento y experiencias corporales basadas en la emoción para llegar de forma eficaz a la construcción de significados y al desarrollo del pensamiento infantil.

1. Introducción

La construcción del pensamiento y el desarrollo de la afectividad infantil dependen de la vivencia corporal, ya que **el cuerpo está implicado en todos los procesos de comprensión, expresión y aprendizaje**. De hecho, una amplia gama de estructuras biológicas, psicoafectivas, sociales, etc. surgen de la experiencia corporal y a partir de ésta se desarrollan patrones que para los niños y niñas son significativos. De la calidad y cantidad de estas experiencias corporales ofrecidas desde el ámbito educativo y familiar (de seguridad o inseguridad, de placer en el movimiento o inhibición, de estabilidad o inestabilidad, etc.) dependerá la forma de acceder a los procesos cognitivos de manera placentera y operativa.

Por ello, no hay aprendizaje sin emoción. Sabemos también que la emoción se libera a través de las experiencias tónico-emocionales que favorecen la adquisición de imágenes mentales (de forma no intencionada en el juego simbólico y de forma intencionada en las diferentes formas de representación). **Estas imágenes son antesala de las representaciones que construyen los significados, el pensamiento y la función simbólica.**

Cuando existe un bloqueo afectivo, el proceso cognitivo se altera, ya que cuando la niña o el niño está "lleno" de emoción, no puede pensar. Ésta se libera viviendo situaciones de juegos tónico-emocionales que reactualizan el placer o displacer grabado en la historia corporal infantil. Los conflictos que no hayan sido resueltos a nivel de la expresión motriz se trasladarán a nivel de la expresión abstracta, pero si las experiencias corporales han sido estructurantes y placenteras, el niño o la niña se subjetiva, pasa del organismo al cuerpo, se inscribe y representa en corporeidad.

2. Antecedentes

La temática corporal ha sido desarrollada abundantemente desde distintas facetas de la Psicología, como por ejemplo, las investigaciones de Wallon (1978) sobre la conciencia del propio cuerpo y la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier (1985) con el empleo de técnicas de relajación y las teorías del aprendizaje motor. Aparte de ciertas reeducaciones específicas, Aucouturier propone un proceso de adquisición de conocimientos que parte del cuerpo, del movimiento y de la acción corporal espontáneamente vivenciada, para ir hacia una nueva dimensión de la pedagogía de la creatividad y del descubrimiento.

Desde el comienzo de los años sesenta, han aparecido también muchas publicaciones sobre la importancia del rol que juega el movimiento iniciado y ejecutado por el niño o la niña para su desarrollo psíquico y las señales que recibe e interpreta como retorno, relativas a los cambios que sobrevienen en el curso de la realización de esos movimientos.

En la cuestión referida a la propia representación del cuerpo, existen otros términos importantes como cinestesia, imagen espacial del cuerpo, esquema postural del cuerpo, gnosia corporal, etc. lo que indica la ambigüedad de este concepto, aun siendo las diversas interpretaciones complementarias entre sí. Schilder (1954), por ejemplo, relaciona en su obra *Imagen y Apariencia del Cuerpo Humano* la imagen corporal como la representación mental del propio cuerpo o Gestalt. Ajuriaguerra (1983) propone tres niveles de integración del esquema corporal: el cuerpo vivido, el cuerpo percibido y el cuerpo representado.

También el desarrollo de la grafomotricidad tiene como pilar básico la interiorización de la representación mental del cuerpo en una imagen corporal que permita el control motriz adecuado. De igual manera, la manifestación lingüística asociada a la actividad motriz requiere el desarrollo de factores psicomotores ligados con la imagen corporal (desde los procesos puramente psicomotores hasta factores cognitivos de representación simbólica). Por ello, la reeducación de las disgrafías motrices o reeducación psicomotriz (Defontaine, 1980) plantea que el dominio y control motriz del movimiento es necesario para el fortalecimiento y desarrollo del esquema y la imagen corporal.

Los trabajos de Gardner (1993) sobre la inteligencia humana, en su teoría sobre "las inteligencias múltiples" señalan la existencia, junto a otros tipos, de una inteligencia cinestésico-corporal, que se refiere al control del cuerpo, de objetos y situaciones. Señalar también el importante lugar que ha tomado al cuerpo y su representación en la actividad artística contemporánea (*performance, body-art, etc.*), exaltando las formas y manifestaciones corporales. El cuerpo es considerado un elemento creador, soporte simbólico, mediador de inclusión psicosocial y de la transformación de identidades.

3. Algunas reflexiones acerca de la noción de cuerpo

Quizá sea inútil justificar una reflexión sobre la importancia del cuerpo como lugar básico de implantación de nuestra existencia ya que la vida lo impone de manera cotidiana. En él y por él sentimos, deseamos, actuamos, nos expresamos y creamos. En este sentido, el cuerpo es interlocutor activo y objeto de placer o de dolor, nudo de significaciones vivas. El cuerpo, además de organismo cuyas estructuras, funciones y facultades nos dan acceso al mundo, es mediador a la presencia corporal de los demás y funciona como espacio de reconocimiento y territorio propio. Con todas sus posibilidades (el cerebro también es cuerpo) es al mismo tiempo vía de confrontación de nuestra propia identidad y capacidad de relación, percepción, proyección, adaptación y comunicación con el mundo.

Pero... ¿somos un cuerpo o tenemos un cuerpo? Estamos convencidos de que el cuerpo es esencial como realidad indivisible e indiscutible al ser humano y, por lo tanto, **somos un cuerpo.**

El cuerpo, como lugar significativo es también una construcción que se elabora desde lo simbólico (Bernard, 1985). Lo demuestran las pulsiones y deseos que viven en nuestro interior y que permanecen alojadas en el inconsciente como dimensión corporal con valor simbólico, que, a diferencia del organismo biológico (hablamos de diferenciación y no de oposición psique-soma, que tanto remite a viejos

dualismos), implican algún tipo de incorporación de estructuras de carácter imaginario, que además pueden ser expresadas y construidas a través de la actividad artística como producción imaginaria consciente.

La experiencia del cuerpo es unificadora (Merleau-Ponty, 1972). Dicho de otra forma, es global y globalizadora, permitiendo la edificación de la personalidad en sus múltiples composiciones neurológicas, sensoriales, emocionales, cognitivas, intelectuales, afectivas y emocionales. Esta experiencia se renueva y se reconstruye por condicionantes externos e internos y es a la vez variable y constante. Las adaptaciones a situaciones nuevas exigen una readaptación del cuerpo y depende de la manera en que cada individuo aprehende su propio cuerpo, de cómo lo vive, lo siente y lo mueve. El ser humano constituye, pues, una unidad funcional (no una dualidad), que se caracteriza por la corporalidad, en donde se manifiestan procesos espontáneos o controlados que conforman su propia historia.

3.1. CUERPO Y CULTURA

El concepto de cuerpo no es un hecho objetivo e inmutable, sino un valor producido por la historia personal y la presencia del entorno físico y cultural. El discurso del cuerpo nunca puede ser neutro, proclama un valor, indica una cierta conducta y determina la realidad de nuestra condición humana.

Nuestra experiencia corporal está invadida y modelada desde el principio por la sociedad en la que se vive; por ello, **la noción de cuerpo es una construcción social y cultural**, además de factor de singularidad e individualización. Se subraya entonces su condición y función de mediador social, aspecto esencialmente relacional del cuerpo en su forma psicobiológica y existencial.

El cuerpo se ha convertido, pues, en referente y paradigma de la cultura contemporánea, en objeto y soporte de tecnología, arte e ideología mediante la representación corporal expresada a través de imágenes y símbolos. Por lo tanto, podemos asegurar que lo cultural emerge de lo corporal y, por lo tanto, ninguna filosofía, sociedad o manifestación cultural puede eludir una reflexión sobre el cuerpo sin realizar una mera especulación acerca de su propia identidad y sentido. El cuerpo se convierte entonces en metáfora de los sistemas y convenciones del "cuerpo social" que nos define.

3.2. CUERPO E INFANCIA

Como ya hemos mencionado, **el niño o la niña organiza poco a poco el mundo a partir de su propio cuerpo**. En toda actividad infantil, sea o no evidente, existe un comportamiento corporal que impregna todo su espacio vivencial.

El niño y la niña empiezan a tomar conciencia de sus límites, a distinguirse de "lo otro" a través del diálogo tónico (Ajuriaguerra, 1983). Una vez que el niño percibe que hay cosas que son "yo" y cosas que no son "no yo", necesita agrupar esas impresiones parciales de sí mismo para construir su globalidad, su yo corporal. Es decir, va construyendo el esquema corporal que recoge su conocimiento del cuerpo y sus partes, así como el dominio, motriz, simbólico, verbal y representativo que tiene del mismo.

El tono (tensión o distensión muscular) debe ser considerado también importante como punto de referencia para el niño y la niña en la vida de relación, biológica, psicológica e incluso en la toma de conciencia de sí mismo. Además, el tono como indicador de la realidad interna y externa del niño y la niña tiene una función afectiva que es la regulación, vivencia y expresión de las emociones. De la forma con la que se va entramando la comunicación, cuya base es el diálogo tónico, depende la posibilidad de construir posteriormente sistemas simbólicos más complejos como el lenguaje verbal y otros códigos más abstractos.

A través de su cuerpo, los niños y niñas acceden a las nociones fundamentales que articulan tiempo y espacio, componentes esenciales en la formación del esquema corporal y la construcción de la imagen del cuerpo.

3.3. CUERPO Y ESCUELA

Toda educación es, ante todo, una forma de entender el cuerpo, una acción por la cual se establecen unos límites y se fomentan determinadas capacidades. La actitud pedagógica frente a él, refleja la actitud que elegimos, explícitamente o no, respecto a la realidad absoluta de la educación.

Pero el cuerpo, con todas sus pulsiones y posibilidades motrices es el gran olvidado (a veces rechazado) del sistema educativo, cuyos objetivos se suelen enfocar a una concepción de tipo instrumental. Todos los problemas de adaptación escolar y social, tanto en el plano intelectual como en el afectivo aparecen de manera evidente en este período. Suelen ser problemas de percepción y organización espacio-temporal y de adquisición de los modos de pensar y comprender lo abstracto (existe la necesidad de una escuela con una concepción psicopedagógica distinta de las es-

estructuras espaciales y temporales), por lo que todas esas dificultades, que derivan ineludiblemente en problemas psicoafectivos de relación y de integración social, no son sólo específicas de los niños y niñas llamados inadaptados o "difíciles" (aunque en ellos son más importantes y más duraderas) sobre los que se realiza la reeducación o terapia.

Además, en los planteamientos de una enseñanza tradicional proyectada en la transmisión sistemática de conceptos en abstracto y basada en un intelectualismo verbal, los conocimientos son detentados por el adulto y deben ser aprendidos por el niño y la niña. Para esta forma de transmisión del conocimiento se requiere que éstos hayan adquirido anteriormente una organización perceptiva que les permita captarlos y una organización mental que les permita comprenderlos. La organización y estructuración espacio-temporal que ya hemos mencionado, por ejemplo, no es materia de enseñanza y aparece como una especie de "facultad" que se considera normal poseer, cuando en muchos casos no es así. La "disfunción" de algunos niños y niñas a este nivel (y las dificultades escolares que expresa) son solamente el reflejo aparente de una alteración más profunda que reside acaso en la inseguridad de un espacio afectivo mal vivenciado en una relación de percepciones. Un papel fundamental de la escuela debería ser el de enseñar a percibir y a "pensar" a partir de esas percepciones, de dar al niño y a la niña una suma de experiencias vivenciadas a través del cuerpo que les permita formar las estructuras mentales indispensables para la posterior adquisición de conocimientos reales. Únicamente las estructuras del pensamiento, que permiten en cualquier situación relacionar lo concreto con lo abstracto, tienen un valor permanente.

El ámbito educativo ha de incorporar la vivencia del cuerpo en un contexto global, no compartimentado o reducido a su función instrumental, ya que el cuerpo nos vincula directamente con el mundo sensitivo, perceptivo, emocional, con nuestra más profunda identidad que habremos de orientar y potenciar en sus posibilidades madurativas, y que no puede dissociarse de la experiencia corporal. A partir de aquí, creemos que el desarrollo de la percepción de nuestro cuerpo y del movimiento expresivo de éste, en una serie de situaciones de aprendizaje, consigue tender un puente entre acto y pensamiento, de forma que al interiorizar las percepciones relativas a nuestro cuerpo en el espacio; sus dimensiones prácticas, afectivas, creativas y comunicativas, conseguimos una positiva integración del esquema corporal y la imagen del cuerpo, así como un aumento de sus posibilidades plásticas, representativas y relacionales.

-Márquez, 2002-

En esta dinámica, **proponemos construir una situación pedagógica basada en vivencias y percepciones corporales para establecer relaciones significantes entre el cuerpo y sus representaciones.** La escuela debe facilitar a niñas y niños el descubrir, conocer y controlar progresivamente su propio cuerpo, valorando sus posibilidades y limitaciones, para actuar de forma estable y cada vez más autónoma.

Un ejemplo de ello es la **actividad psicomotriz que parte del propio cuerpo** del niño o de la niña, de su expresión, aceptación, conocimiento y dominio, ocupándose de la organización real, simbólica y representativa del espacio para llegar a una relación ajustada.

4. La práctica psicomotriz educativa

La Práctica Psicomotriz de B. Aucouturier parte de la concepción del niño y de la niña como una unidad global y propone un itinerario madurativo que va desde lo sensoriomotor a lo psíquico. Itinerario en el que lo motriz, lo afectivo y lo cognitivo aparecen íntimamente ligados. Detrás de este recorrido existen tres objetivos fundamentales: **la comunicación, la creación y la descentración.**

Existe también una práctica psicomotriz que realiza una actividad terapéutica orientada hacia la superación de los déficits o las inadaptaciones que se producen por trastornos en el proceso evolutivo, provocados por causas orgánicas, afectivas, cognitivas o ambientales. De cualquier modo, se trata, de llevar al niño y a la niña hacia la adaptación, la superación de sus dificultades y la autonomía.

La comunicación: la capacidad de comunicar guarda relación con la claridad en la escucha de la expresividad motriz del niño o de la niña, que debe de tener el educador. Implica escuchar la vía corporal del niño y encontrar sentido a la misma, es decir, escuchar el sentido profundo de la expresividad motriz y del lenguaje que permite la comunicación. La comunicación se desarrolla desde el nacimiento en la relación tónico-afectiva privilegiada en que viven el niño y la niña y la madre (diálogo tónico). Esta relación se establece sobre una base no verbal a partir de intercambios tónicos con el medio y con el otro.

La creación: crear es concretar imágenes por medio el dibujo, del modelado, del lenguaje o de la escritura, lo que implica una libertad de imágenes más que de medios. La creatividad se refiere al enfoque de la realidad exterior por el individuo y así, cuando este enfoque queda representado, podemos hablar de creación. La creación se transforma en medio de comunicación cuando se crea para los demás.

La descentración: es la formación del pensamiento operatorio. Para ello es necesario que el niño y la niña sean capaces de tomar distancia afectiva de los objetos y de los otros, que sean capaces de distanciarse de la invasión de su imaginario y de sus emociones.

4.1. PRINCIPIOS DE ACCIÓN DE LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ

Los principios de acción de esta práctica psicomotriz, se resumen en cuatro puntos:

- Movilizar y contener las producciones tónico-emocionales. Este principio consiste en estimular y posibilitar que la niña y el niño vivan emociones mediante el movimiento y el cuerpo en la relación con el mundo que les rodea.
- Movilizar el imaginario ayudando al niño y a la niña a movilizar y contener sus imágenes mentales y pensamientos.
- Ayudar al niño y a la niña a investir la movilidad emocional en creaciones cada vez más elaboradas, que desembocan, en muchos casos, en la creación intelectual.
- Ayudar a la niña y al niño a distanciarse de sus emociones y de su imaginario corporal para comprenderlas mejor.

4.2. LA METODOLOGÍA DE LAS SESIONES

Ya se ha dicho anteriormente que una sesión de Psicomotricidad pretende ser un itinerario de maduración que permita al niño y a la niña a hacer un recorrido por la historia de la formación del pensamiento. Este itinerario se configura mediante la puesta en marcha de dos dispositivos: el espacial y el temporal.

El dispositivo espacial distribuye la sala en dos espacios: un lugar para la expresividad motriz que favorece la representación por la vía motriz, y un lugar para la expresividad plástica y el lenguaje, que deja de lado el movimiento para favorecer la representación por medio del dibujo, el modelado, la construcción y el lenguaje.

El dispositivo temporal diferencia tres tiempos, además de los rituales de entrada y de salida: Ritual de entrada, la primera parte de expresividad motriz, la segunda parte, dedicada a contar una historia para movilizar imágenes con el cuerpo en

reposo, la tercera parte de representación y el ritual de salida, donde los niños y niñas se sientan para escuchar las consignas que deben seguir durante la sesión.

4.3. UN LUGAR PARA LA EXPRESIVIDAD MOTRIZ

Las propuestas de juego en este espacio se centran en el cuerpo y el movimiento, el imaginario y el juego simbólico mediante tres tipos de juegos:

1º Juegos de reaseguración profunda

Son juegos de destrucción-construcción, tónico-emocionales, de equilibrio-desequilibrio, caídas, rodamientos, aparecer-desaparecer, etc. La finalidad de estos juegos al inicio de la sesión es muy importante, ya que el niño o la niña vive estas sensaciones a nivel subcortical, lo que moviliza intensamente el tono, el equilibrio y las emociones sin representación mental.

2º Juegos sensoriomotrices

Facilitan la expresión y el desbloqueo, favoreciendo que el niño o la niña tome conciencia de las partes del cuerpo y adquiera distintas habilidades. Los más comunes son: andar, rodar, correr, saltar, deslizarse por diferentes superficies, trepar, girar...

Con este tipo de actividades estamos favoreciendo el desarrollo psicomotor y la formación del esquema corporal a partir de la puesta en marcha de todas las conductas que integran dicho desarrollo.

3º Juego simbólico

Por medio de estos juegos, el niño o la niña da a los objetos reales un uso simbólico, lo que manifiesta su capacidad creadora. En el juego simbólico, la niña o el niño realiza un proceso lleno de emoción a partir del que hace un análisis de los parámetros cognitivos de los objetos. Estos juegos tienen una gran carga intelectual de la que el niño o la niña no es consciente, porque para él lo más importante es el componente afectivo de estos juegos.

4.4. LA HISTORIA

La historia del segundo tiempo ayuda al niño y a la niña a abstraerse del movimiento, para pasar al segundo espacio. Favorece el paso de la expresividad motriz a la representación donde no hay prácticamente movimiento. El hecho de introducir el relato de la historia en este momento de la sesión, ayuda a los niños y niñas a abandonar la expresividad motriz para pasar a otro nivel de representación mental,

como es el dibujo o el lenguaje. Después de contar la historia se puede observar una gran disponibilidad del niño y de la niña hacia la representación.

4.5. UN LUGAR PARA LA EXPRESIVIDAD PLÁSTICA Y EL LENGUAJE

Este espacio supone poner a distancia el movimiento, tomar distancia de lo que ha vivido, porque se favorece en él la representación por medio del dibujo, el modelado, el *collage*, la construcción y el lenguaje. Es un lugar que ayuda al niño y a la niña a poner su pensamiento en movimiento sin el movimiento corporal. La representación es una manifestación de la unidad corporal, a través de las producciones gráficas, de la ocupación del espacio con las construcciones en madera, dibujo o representaciones en modelado.

Los juegos de representación permiten que la niña o el niño tome distancia de las vivencias sensoriomotrices y afectivas (juego simbólico) y las traslade a un plano más racional, es decir, a una óptica cognitiva. Por eso, antes de pasar a este espacio, tiene que tener experiencias motoras o simbólicas que pueda transformar en conceptos.

4.6. ROL DEL TERAPEUTA

El o la terapeuta debe tener una actitud de disponibilidad y escucha corporal que posibilite a la niña o al niño, a través de la relación con él, expresarse mediante sus actos, sus dificultades, sus temores, su forma de ser y de resolver situaciones, sus emociones, sus deseos y sus posibilidades de desarrollo. Evidentemente, esta actitud no puede aprenderse si no se siente, se percibe, se expresa, se representa y se asimila una experiencia psicomotriz vivenciada a partir del propio cuerpo.

4.7. EL MOVIMIENTO EN LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ

El movimiento es inequívoco síntoma y manifestación de vida y es la primera o más arcaica forma de comunicación. Podríamos también definirlo como acción de transformación y adaptación al medio que lleva incorporado en la mayoría de los casos una intención.

A través del movimiento se alcanzan las capas más profundas, ya que no se trata de adquirir conocimientos sobre el modo de tener, sino de las posibilidades sobre el modo de ser, es decir, ir directamente a la génesis de los procesos de pensamiento y conducta. Por ello, la observación de las manifestaciones y comportamientos

motóricos en el movimiento espontáneo puede servir para descubrir conflictos y permite ayudar a resolverlos a través de la intervención educativa y terapéutica.

Éste también puede ser entendido como libre expresión creativa de las pulsiones del cuerpo a nivel simbólico y como facilitador primario del desarrollo cognitivo, afectivo y motor, por lo que juega un importante papel en la intervención educativa con niños y niñas sujetos de terapia, no sólo por discapacidades o necesidades educativas especiales, sino también por conflictos generados por problemas afectivos o desestructuración de la identidad personal. Como ya hemos dicho anteriormente, la terapia se realiza a partir de la práctica psicomotriz espontánea, que propone un itinerario de maduración a través de la vivencia del cuerpo y el movimiento, mediante el juego sensoriomotor y el juego simbólico, finalizando con las representaciones plásticas, expresión simbólica del pensamiento y de las emociones.

La niña o el niño se construye a sí mismo a partir del movimiento. Su desarrollo va "del acto al pensamiento" (Wallon, 1978), de lo concreto a lo abstracto, de la acción a la representación, de lo corporal a lo cognitivo. Y en todo este proceso se va desarrollando una vida de relación, de afectos, de emociones y de comunicación. Por lo tanto, los niños y niñas deben vivir el movimiento intensamente y después el o la terapeuta utilizará las estrategias que permitan **el paso del cuerpo al pensamiento y del pensamiento a la representación gráfica**. Así se cumple el fin último de la práctica psicomotriz, que consiste en posibilitar que los niños y niñas experimenten una gran riqueza de vivencias generadoras de numerosas representaciones mentales que después plasmarán en sus dibujos, por ejemplo.

Sólo a partir de esta experiencia vivenciada con participación activa del movimiento, se pueden elaborar las estructuras fundamentales del pensamiento abstracto, explotando todas las posibilidades de expresión simbólica y de la experimentación a partir del cuerpo, del otro y del objeto, vivenciando esas situaciones que nacen libremente de la imaginación del niño o la niña y que sirven de origen para el descubrimiento de una noción, de una estructura o de un ritmo y, por lo tanto, de una representación entendida como una manifestación de la unidad corporal y más tarde, de la ocupación del espacio bidimensional en el momento de realizar un dibujo, ya que el cuerpo en movimiento entra en un orden signifiante.

Las experiencias corporales de movimiento inconscientes preceden al desarrollo de un sentido más consciente de la vivencia del cuerpo como una totalidad. Esta conciencia de totalidad otorga a la niña y al niño un sentimiento de bienestar y armonía porque les ayuda a establecerse dentro de sus cuerpos. Por ello, el movimiento facilita una experiencia adecuada de cuerpo, vivenciado y percibido como unidad de pensamiento, es decir, de **una identidad o reunión del cuerpo en una imagen global**.

5. El cuerpo y el dibujo infantil

Del dibujo del niño al niño del dibujo.

-M. Rodulfo-

Un dibujo, incluso un garabato, crea una construcción que da acceso a lo simbólico y la conquista de lo simbólico es para el niño y la niña una acción creadora y transformadora.

Todos sabemos que el dibujo, como juego unificante, pone en relación los procesos perceptivos y de expresión motora con el desarrollo madurativo, por lo que el dibujo es tributario de las adquisiciones motrices. El niño y la niña, al dibujar, se presentan sobre una superficie plana, lo que conlleva un acto de re-presentación. La imagen corporal obtenida es la resultante de una nueva Gestalt unitaria, integrada y personal en cada momento del desarrollo.

Mediante el dibujo el niño o la niña se estructura con respecto a una vivencia y es a partir de esta experiencia vivenciada con participación activa del movimiento, cuando se pueden elaborar las estructuras fundamentales del pensamiento abstracto, explotando todas las posibilidades de la expresión simbólica.

El dibujo es acción y representación de la acción, por lo tanto, **el cuerpo es un acontecimiento dibujado**. En la acción de dibujar también se da importancia al lenguaje no verbal: gestos, tipo de trazo, ocupación espacial, movimientos corporales durante la realización "más allá de la situación terapéutica, con el fin de comprender el énfasis puesto en la comunicación verbal y el descuido tanto del cuerpo como de su acción" (Jennings, 1979).

Por lo tanto, **dibujar el cuerpo es afirmar su presencia y realidad**, con todos los riesgos de la no aceptación que ello representa y el resurgimiento de modos de reacción primarios, tales como la regresión, inhibición o agresividad. El dibujo puede convertirse en mediador del diálogo mente-cuerpo si la creación es verdaderamente la expresión que ayuda a elaborar todo un mundo simbólico y representativo que conecta lo abstracto (vivencias corporales) y lo concreto (el esquema corporal).

5.1. LA REPRESENTACIÓN DEL CUERPO

Dibujando lo que fuera y cada vez que lo hace el niño se dibuja.

-Dolto-

La representación del cuerpo y la forma en que ésta aparece en los dibujos de los niños y niñas está relacionada con una experiencia adecuada de cuerpo vivenciado y percibido como una unidad. Dibujar el cuerpo es organizar el orden de lo simbólico como expresión vital de la comprensión de una totalidad y una identidad que se constituye como una construcción de estructuras de ligazón con lo universal y en la toma de conciencia como cuerpo propio, con lo particular. Por ello, dibujar el cuerpo es desentrañar su sentido, su constitución y construcción en el plano del devenir.

El dibujo del cuerpo, como acción proyectiva, configura la imagen del cuerpo y el esquema corporal. Puede ser que la niña o el niño dibuje un "monigote" como representación de sí mismo de una manera más o menos consciente. Es decir, la hoja de papel se dispone como espacio de proyección y el espacio gráfico reemplaza al cuerpo. También la forma y los colores pueden representar una proyección de sus tensiones tónico-afectivas y emocionales. Asimismo puede que en estas producciones haya también descentración y representación de los recuerdos.

La identidad como experiencia vital se realiza a partir de la construcción del significativo, es decir de su representación. Por ello, el cuerpo debe ser el lugar donde el niño y la niña han de aposentarse en sus procesos de estructuración con la necesidad de vivenciar su totalidad e identidad. Por todo ello, la sensación de globalidad del cuerpo favorece el acceso a una imagen conjuntada y coherente del yo corporal.

5.2. LA REPRESENTACIÓN DEL CUERPO DESDE LA DIFICULTAD

El cuerpo es resultado de un proceso de incorporación de estructuras y el dibujo a línea permite acceder a ellas a través de un conocimiento analítico.

El dibujo del cuerpo en sus diversos tests (figura humana de Goodenough, de Münsterberg, el test de la figura compleja de Rey, etc.), así como el dibujo espontáneo de la figura humana permiten observar y evaluar la capacidad de elaboración de la imagen del cuerpo y de su representación.

Sabemos que un niño o una niña con 7 años debe haber alcanzado un desarrollo evolutivo en el cual los procesos grafomotores deben estar consolidados para el desarrollo simbólico y representativo de la escritura y el dibujo. El control de estos

procesos grafo-motores viene marcado por el desarrollo de su capacidad perceptivo-motriz, que se expresa en la representación gráfica de su imagen corporal. Durante el proceso ha realizado varias conquistas como, por ejemplo, tener una clara y nada fortuita intención de cerrar el círculo como primer atisbo de imagen corporal o **representación mental que el niño/a tiene de su cuerpo globalizado y cerrado como estructura unitaria** (Rodulfo, 1989).

Mediante la observación y análisis de los dibujos infantiles del cuerpo se pueden obtener datos sobre el psiquismo infantil y de la percepción del esquema corporal. Los dibujos revelan la imagen del cuerpo y su ajuste afectivo y emocional.

Las alteraciones infantiles de la personalidad no son infrecuentes en las aulas y, como ya hemos comentado, también las dificultades de aprendizaje suelen ser de percepción y organización espaciotemporal y de adquisición de los modos de pensar y comprender lo abstracto. Se detectan a menudo niños y niñas con comportamientos agitados, desajustes en la imagen corporal, inestabilidad emocional, manifestaciones hiperactivas, miedos, angustia infantil, agresividad, dependencia, falta de presencia paterna o materna, dificultades para asumir la unión y/o la separación, inadaptación, etc. Es decir, los trastornos de la personalidad del niño y de la niña se manifiestan en trastornos motrices (a través del movimiento y del cuerpo). Por ello, la experiencia del propio cuerpo se relaciona directamente con el conocimiento, la conciencia y la representación del cuerpo desde la dificultad, particularmente significativos en estos trastornos. Los excesos en el movimiento no permiten acceder a una buena representación corporal expresando de esa manera una imagen, una investidura afectiva y emocional que revela un cuerpo que contiene límites imprecisos. También los niños inhibidos e inseguros manifiestan este tipo de desajustes.

Otros niños y niñas fracasan al intentar llevar el cuerpo a la representación del dibujo con inequívocos signos de malestar y angustia. Por ejemplo, realizan la *Gestalt* del propio cuerpo mediante trazos de forma fragmentada y donde el contorno del cuerpo humano es discontinuo. Este hecho es muy asociable a dibujos con una falta de comprensión de la unificación corporal. También es frecuente encontrar a niños y niñas que representan su cuerpo con poca riqueza de elementos corporales (tronco, brazos, dedos, ojos, etc.) es decir, con poca e incompleta elaboración de la imagen mental de su cuerpo. Entonces, la representación es simple y estática y la superficie corporal aparece desvaída, desestructurada o en flecos. Asimismo podemos hallar dibujos del cuerpo con un gran número de extremidades, a modo de antenas u órganos sensoriales que ciertos discapacitados psíquicos también dibujan, remitiendo simbólicamente a prolongaciones o proyecciones del cuerpo.

Los dibujos de los niños y niñas inestables muestran una falta de representatividad del cuerpo, ya que las condiciones necesarias para que se establezca el esquema

corporal están perturbadas y no estructuradas. Construyen su esquema corporal, sobre todo, a través del exceso de estímulos no integrados, con una visión parcelada de sus cuerpos. Los dibujos desvelan unas representaciones gráficas poco elaboradas, cuerpos filiformes y desligados y pobreza en el trazo, es decir, mediante una mala elaboración corporal. También se aprecia la presencia de dibujos de la figura humana desarticulada, elementos del cuerpo mal ubicados que van más allá de los límites. Parece que estos niños y niñas no se fijan en el continente unificado, es decir, la forma cerrada, y no estructuran el espacio interno, proceden por detalles, como si trocearan los elementos.

Todos ellos pueden precisar una actividad terapéutica a partir de experiencias unificantes que posibiliten la adquisición del sentimiento y sensación de "ser un cuerpo" y la representación psíquica de "tener un cuerpo".

Como ya hemos dicho, todas esas dificultades, que derivan en problemas psicoafectivos de relación y de integración, no son específicas de los niños y niñas discapacitados o inadaptados, aunque en ellos son más importantes y más duraderos. Se pueden observar a menudo estas dificultades analizando el espacio gráfico, la distancia afectiva, la intensidad del trazo, valoraciones y desvaloraciones, ocultaciones, omisiones, etc.

En resumen, a través de la representación gráfica del cuerpo podemos observar si el niño o la niña tiene una imagen corporal adecuada o distorsionada. Como ejemplo, mostramos ahora seis dibujos de niños y niñas que han dibujado su propio cuerpo y tienen dificultades de estructuración y unificación en su comprensión como globalidad, o simplemente que no realizaron de manera correcta el itinerario de la práctica psicomotriz por alguna dificultad en relación con una situación familiar inestable.

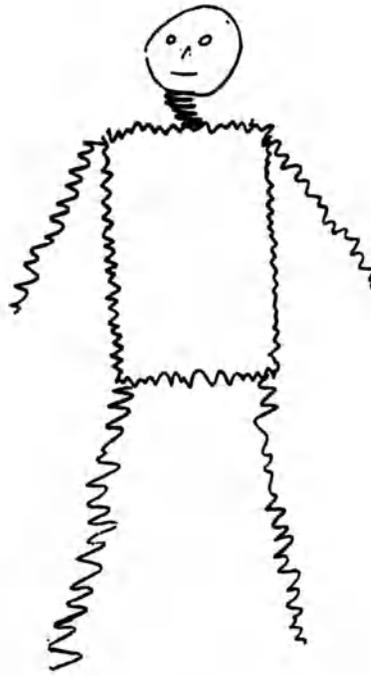


IMAGEN 1. (Dibujo del “niño-máquina”. Pepe, 9 años)

La historia del niño autor del dibujo viene determinada por la ausencia de la madre durante los primeros años de su vida, pudiendo ser una situación de “desapego absoluto” (Chokler, 1988). Sin el apego materno o conjunto de funciones de protección, sostén, acompañamiento y consuelo imprescindibles para preservar y favorecer las relaciones con el medio, el niño o la niña estructura con mucha dificultad su “yo”, en una primera definición o referencia sensible de sí mismo. Siendo el dibujo una representación de su propio cuerpo, el contorno corporal realizado mediante la línea quebrada no demuestra estabilidad, sino fragmentación. Al no haber tenido apego materno, no ha sido dotado de la “envoltura corporal” adecuada. Por el contrario, la ausencia de la madre generó hermetismo, desconfianza, inseguridad, regresión y desequilibrio, por esa mala relación materno. Podemos observar también en el dibujo un dominio de la simetría corporal y la ausencia de pies y sobre todo manos, partes del cuerpo que se precisan para el contacto físico.

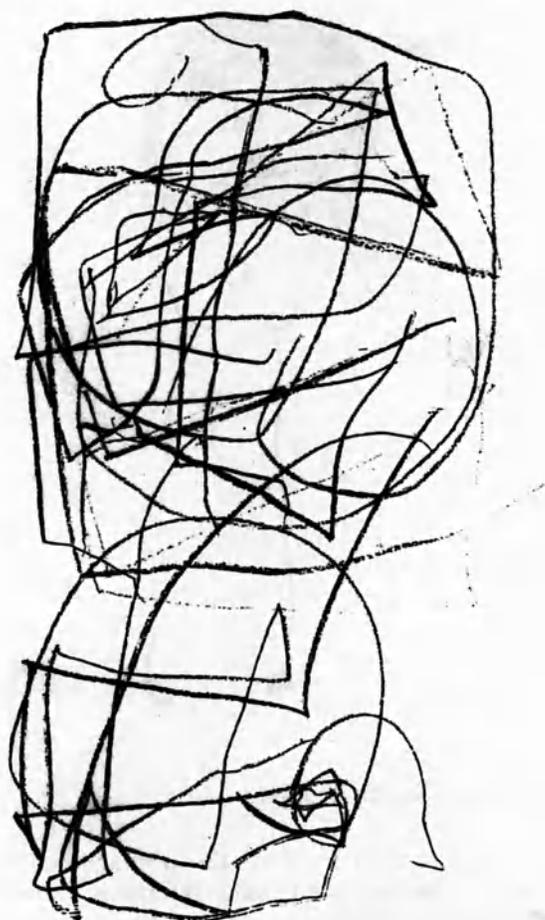


IMAGEN 2. (Dibujo de Pablo, 7 años)

La representación corporal que ofrece en su dibujo está muy fragmentada. Es el dibujo “no unificado” de un niño con rasgos autistas. Presenta una estructura muy diluida de los límites del cuerpo, propio de una representación de fragmentación corporal.

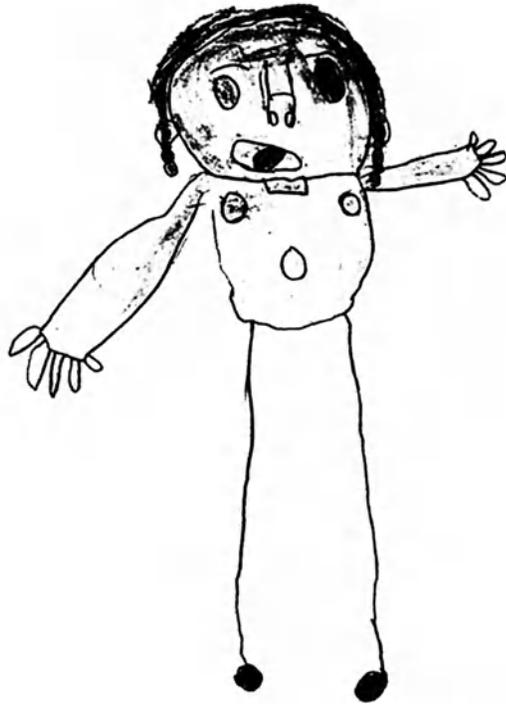


IMAGEN 3. (Dibujo de Marta, 7 años)

Marta ofrece una correcta representación de su imagen corporal, rica en información y detalles, excepto en las extremidades inferiores, dibujadas con línea simple y una representación poco definida de los pies. Marta posee una ligera discapacidad psíquica y la función motora de sus piernas está limitada y no le proporciona una completa estabilidad, por lo que su percepción y representación de esta parte del cuerpo es precaria e incompleta.

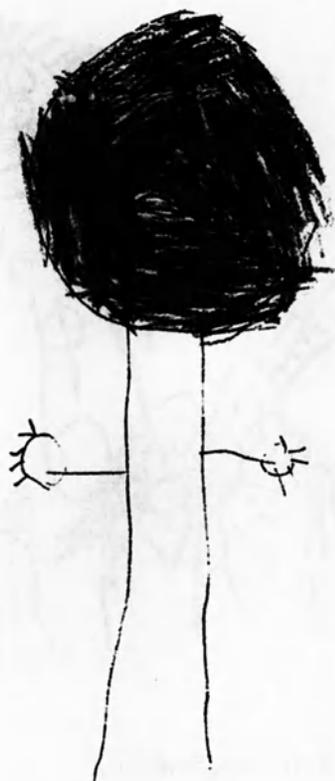


IMAGEN 4. (Dibujo de Celia, 6 años)

La representación corporal de Celia da mucha importancia a la cabeza, espacio que ha coloreado intensamente de forma consciente. En cambio el tronco no está cerrado, por lo tanto no está reunido en una imagen global y unificada. Celia tiene dificultades en el movimiento y una gran inhibición.

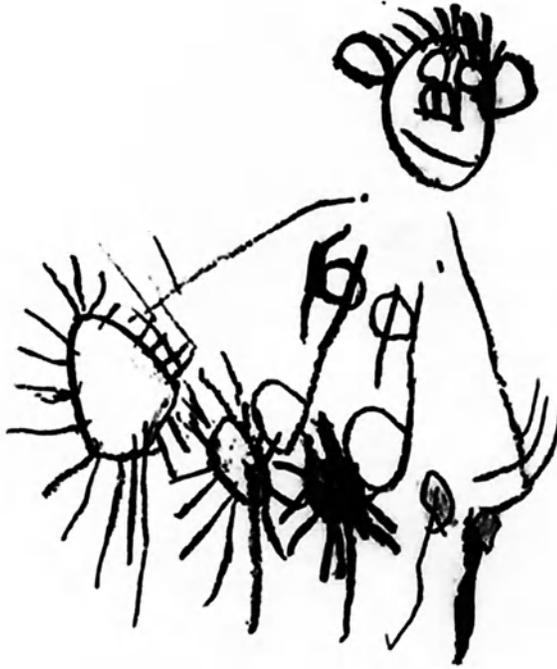


IMAGEN 5. (Dibujo de Fernando, 5 años)

En el dibujo de este niño se observa también la falta de una imagen global por la ausencia de la representación del tronco. El resto de las partes del cuerpo aparecen poco estructuradas.



IMAGEN 6. (Dibujo de Mari Cruz, 8 años)

Representación corporal realizada mediante cajas en una presentación hermética de un cuerpo incomunicado por una experiencia familiar traumática de aislamiento.

6. Conclusiones

Reivindicamos el papel del cuerpo en la adquisición del conocimiento y la importancia de las experiencias corporales como vía integradora que permite el paso de las percepciones corporales al pensamiento abstracto. Por otro lado, destacamos la necesidad de construir un contexto educativo capaz de desarrollar las posibilidades motrices, expresivas y creativas del niño y la niña en su globalidad a partir del cuerpo para favorecer situaciones de aprendizaje y relación.

7. Bibliografía

- AJURIAGUERRA, J. (1983): *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Masson, S. A.
- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J.L. (1985): *La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- BERNARD, M. (1985): *El Cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- CHOKLER, M. (1988): *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Cinco.
- DEFONTAINE, J. (1980): *Manual de reeducación psicomotriz*. Barcelona: Médica Técnica.
- DOLTO, F. (1989): *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós: Barcelona
- GARDNER, H. (1993): *Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- JENNINGS, S. [y col.]: (1979) *Terapia Creativa*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977): *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica.
- , (1980): *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- MÁRQUEZ, P. (2003): "Interacciones entre la expresión plástica y la expresión corporal: hacia una didáctica del cuerpo en movimiento". En: *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación. Monografía II. II Congreso Estatal de Psicomotricidad*. p. 319-333.
- MERLEAU-PONTY, M. (1972): *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RODULFO, R. (1989): *El niño y el significante*. Buenos Aires: Paidós.
- , (1992): *El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- SCHILDER, P. (1954): *Image and Appearance of the Human Body*. New York: Internat. University Press.
- WALLON, H. (1978): *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psiqué.

ARTETERAPIA CON NIÑOS EN HOSPITALES

*Leonor Uriarte González
Licenciada en Bellas Artes
Arteterapeuta por la U.C.M.*

Introducción

Cada vez la sociedad es más consciente de la obligación de atender las necesidades de los pacientes hospitalizados, no sólo físicas sino también emocionales y psicológicas.

¿Quién no ha tenido una vivencia de estancia en un hospital, ya sea propia o de alguien próximo? Todos, en mayor o menor medida, sabemos lo que cambia nuestro ritmo cotidiano y las alteraciones que nos produce. Y tal situación es más traumática si se trata de una estancia de larga duración.

La estancia hospitalaria implica una serie de caracteres que le hace ser una situación particularmente traumática, estresante o de ansiedad para la persona. Ésta debe afrontar hechos como:

- El miedo al dolor, a la mutilación o incluso a la muerte.
- La rebeldía y la disconformidad contra la enfermedad.
- El miedo a lo desconocido y extraño.
- La pérdida del propio control, de la autonomía, de la competencia...
- La necesidad de aceptar la nueva condición del propio cuerpo.
- El sentimiento de inferioridad, de sentirse diferente, que hace disminuir el amor propio.
- La incertidumbre sobre qué comportamientos son tolerables o no en el hospital.
- La rutina de la vida en el hospital.
- La escasa oportunidad de expresar y explorar sus propios sentimientos.

- La separación de la familia y de los seres queridos.

Estos factores afectan a la psicología del niño y de la niña internados, pudiendo verse aumentados o disminuidos según una serie de variables, que mencionan M. Guillén y A. Mejía:

- La edad del niño o de la niña: cuanto menor sea, mayor la ansiedad que puede experimentar. Los adolescentes suelen tener mayor control de sí. Los pequeños necesitan más apoyo y cercanía de los padres.
- La actitud de la familia: puede ser positiva o negativa, con lo que aumentarán o disminuirán la ansiedad. Una familia madura presentará mayor entereza, serenidad y firmeza ante la situación, intentando todos los esfuerzos para que la estancia sea lo más positiva posible. Si la familia, por el contrario, transmite falsas expectativas, miedos, empeorarán el estrés del niño y de la niña.
- El tiempo de hospitalización: si el paciente no conoce el tiempo de su ingreso, el nerviosismo y la incertidumbre agravarán su estancia. Hay que poner los medios para evitar el aislamiento y la rebeldía previamente.
- El tipo de patología que padezca: si la enfermedad es severa o crónica habrá cambios radicales en la psicología del niño o de la niña. Surgen actitudes de agresividad, de negación de la enfermedad, de autoculpabilidad (en general, la niña o el niño suele tomar la enfermedad como un castigo por algo malo que ha hecho)... Esto se debe a dos causas:
 - Los fármacos administrados pueden afectar a la conducta (de ahí la necesidad de que exista una comunicación fluida entre el hospital y los terapeutas).
 - Al ser estancias largas o interrumpidas, sólo momentáneamente se les aísla más de su vida ordinaria, de su ambiente. De ahí que sea necesario ponerles en contacto o en relación con otros niños y niñas del hospital e intentar que continúen con un cierto contacto con el exterior. El llevarles noticias del exterior es muy positivo (desde las visitas de gente conocida hasta objetos de su entorno familiar, escolar, noticias de personas que conocen...).
 - El contar con un diagnóstico o estar a la espera de él: crea situaciones diferentes. No conocerlo lleva una carga emocional fuerte y negativa. Si se agudiza, los comportamientos serán negativos y ello no permitirá la mejoría del paciente. Hay que darles la información suficiente y hacerles entender el desarrollo de su estudio médico, para que ellos mismos se impliquen en su cura.
 - La idea del propio paciente sobre su enfermedad es relativa según su susceptibilidad, la gravedad percibida, el entorno cultural del que proviene, su umbral al dolor... (factores mencionados por R. E. Spector).

Según estos mismos autores, ser una persona enferma implica, a su vez, una serie de consecuencias, una serie de trámites, así como pasar por una serie de fases.

Ser o estar enfermo no es sólo una condición sino también un rol social, con unos deberes y unos derechos. Tiene unas consecuencias e implicaciones en la persona (Spector los menciona sobre trabajos de Parsons):

- El enfermo está exento de ciertas obligaciones sociales.
- El enfermo está exento de la responsabilidad en su cura, en sentido estricto. Pasa a depender de otros. El estado de enfermedad es legítimo en un período determinado de tiempo. Hay que abandonar tal estado lo antes posible, siempre y cuando sea una enfermedad pasajera.
- Implica necesitar ayuda, hacer lo que le mandan otros (el personal sanitario). Estar enfermo implica ser paciente (lo cual es un problema en los niños y niñas, puesto que es difícil que comprendan su situación y lo que ésta conlleva).

El trámite y los pasos que sigue el enfermo desde que se le declara la enfermedad hasta que se recupera son fuente de estrés (espera del diagnóstico, miedo al mismo, dependencia de los otros, cambio de vida...). Incluso, tras la enfermedad, si la recuperación no es total puede dejar secuelas (síntomas, cambio de imagen...), lo que altera el estilo de vida anterior. Y esto habrá que afrontarlo.

1. Posibilidades de actuación del Arteterapia

El Arteterapia puede ser un apoyo importante en todas estas fases, tanto en el establecimiento de la enfermedad, en el miedo al diagnóstico como en la fase post-enfermedad. A esto se suma la afectación de las familias, emocional, psicológica y espiritualmente.

El niño y la niña hospitalizados tienen una serie de necesidades que deben cubrirse para su óptimo desarrollo emocional y psicológico:

- Derecho a continuar con su educación.
- Hacerse responsable y comprometerse con su curación. Es beneficioso para la persona que se le haga participe de su propia curación (la actividad y responsabilidad sobre el propio cuerpo son factores fundamentales para la autoestima. Aunque sean otros los que dirijan el tratamiento, es recomendable que el propio

paciente sea consciente de lo que ocurre en su cuerpo y lo que está haciendo para mejorarlo).

- Verbalizar sus necesidades (afectivas, físicas, emocionales, psicológicas, sociales...).

Y en todas, sobre todo en las últimas, el Arteterapia tiene una posibilidad importante de actuación. Por eso, debemos empezar, por encima de todo, y con vistas a la terapia y la "mejora" del niño y de la niña, por crear un clima de "normalización". Para ello, un elemento fundamental es que sigan con su proceso educativo normal, sin sufrir un retroceso en su desarrollo. Ésta es la razón por la que se están instaurando las aulas educativas hospitalarias. La atención educativa es diferente según el período de hospitalización (largo, medio o corto) y según la movilidad del paciente (si puede acudir al aula, debe quedarse en planta o incluso en la cama). Su fin es lograr un desarrollo educativo y humano en los niños y niñas ingresados.

En tal proceso de normalización es fundamental la relación con los padres y con el personal sanitario, pues dan una información más cercana sobre el niño o niña y sobre sus necesidades. Es conveniente conocer bien el diagnóstico de la enfermedad y del estado emocional tanto del niño o la niña como de la familia para establecer el diálogo. También es conveniente proporcionar a los niños la información que creamos necesaria y también la que ellos mismos pidan. Esto les previene contra el sentimiento de culpa por su enfermedad, y les permite colaborar y participar más en su tratamiento. La información dada habrá que dosificarla para que sea bien interpretada tanto por el paciente como por la familia, y siempre teniendo presente sus estados anímicos.

Según M. Guillén y A. Mejía, la metodología seguida en las aulas educativas, en los hospitales, sigue unas pautas:

- El empleo del juego para favorecer las conductas espontáneas y un clima de confianza en el adulto.
- El intento del desarrollo de las capacidades del niño y de la niña a través de su propia actuación.
- La normalización del espacio del aula tratando de que el niño y la niña no se sienta diferente.
- Una enseñanza normalizada y personalizada. Hay que tener en cuenta las características propias de cada alumno o alumna, adecuándose a su nivel, capacidad, intereses, estado de salud...

- Una formación integral de todas las capacidades.
- Un intento de socialización al ponerle en contacto con otros pacientes.
- Una acción conjunta entre el personal educativo, el sanitario y los tutores o padres para una mejor intervención.

Toda esta metodología se condiciona por factores físicos (de aislamiento, inmovilización...), psíquicos y sociales.

Las actividades van encaminadas a mejorar el desarrollo, la creatividad, la manipulación, las habilidades..., aunque su desarrollo está limitado por una serie de causas:

- El tiempo de hospitalización.
- Las circunstancias particulares de salud.
- La posibilidad de una atención individualizada y personalizada.
- La diversidad de edades.
- El lugar de desarrollo de la actividad (aula, planta, cama). El aula es el lugar idóneo por los materiales y recursos que permite; hay mayor posibilidad de elección; de interacción con otros (mayor carácter social); mayor evasión de la situación de hospitalización (al cambiar de ambiente)...

Estos objetivos nos llevan a relacionar esta misión educativa con el Arteterapia que, si no va encaminada a la educación, sí tiene un importante papel en la mejora e integración del niño y la niña. Incluso incide más y lleva un seguimiento más exhaustivo de su estado emocional.

El Arteterapia es un proceso que emplea la expresión plástica como medio de acceder al autoconocimiento, a la comunicación, conduciendo al sujeto a “un darse cuenta” y a afrontar sus dificultades. Tiene su esencia en lo terapéutico del acto de crear algo. Pero aquí no importa el resultado sino el proceso y la persona.

La terapia artística implica el propósito de provocar algo, más o menos consciente, en el individuo hospitalizado ante el desequilibrio que le rodea e intentar producir mejoras en el modo de vida en el que está recluido. No se trata de entretener al niño y la niña, sino que por medio de la actividad realizada reflexione sobre su vivencia, atienda a sus necesidades emocionales y se acepte (y acepte la realidad que le rodea).

Por otro lado, cubre la necesidad de la persona de comunicarse. Y aquí, el arte es sustituto de la palabra o potenciador de la misma, cuando ésta no puede emplearse o se tiene miedo a que sea rechazada. La expresión plástica es un medio poderoso de autodefinirse y de reflejar imágenes, ideas, pensamientos... En la obra y en su proceso de elaboración la persona puede crear vínculos con su situación vital, aprendiendo de sí mismo. El arte permite volver a crear algo ya pasado o por venir. Permite reflexionar sobre lo pasado, sobre la situación actual o venidera. Puede representar actos prohibidos o mal vistos, sin miedo al juicio de los demás. El sujeto puede reflejarse como quiera en la obra.

La persona se compromete activa y físicamente consigo misma y con su obra. Además, la obra permite al niño y la niña "ocultarse" a los ojos de los demás, perdiendo el miedo a hacer lo que se quiere hacer. El Arteterapia permite una expansión de la niña o el niño más libre, fuera de los límites de las normas de convivencia del hospital. Y suministra una experiencia positiva, puesto que le pone en relación con otros. El mecanismo seguido en Arteterapia será:

- Planteamiento del trabajo.
- Desarrollo de la actividad plástica.
- Presentación de la obra a la vista de todos para comentarla, quedando permanente lo reflejado por el paciente.
- Se realiza para una o un grupo de personas, por lo que la obra refleja una relación entre el autor y los otros. De ahí, que sea necesaria la autoría del sujeto en su obra.
- La plástica permite expresar temores sin peligro para el sujeto.

A través del arte el niño o la niña trabaja y elabora su problema. Lo plasma, aborda, lo recrea, lo interpreta, reflexiona sobre él, le hace frente... El Arteterapia servirá de detonante y de acompañamiento en este proceso, y favorecerá:

- Estimular una autoimagen positiva: dejando que el niño/niña desarrolle sus intereses, sus capacidades... La obra les hace autovalorarse. La confianza y la competencia se estimulan una a la otra. La primera, en cuanto a las capacidades; la segunda, en cuanto a la familiaridad con los materiales y las técnicas que emplea en la actividad plástica. Hay que devolverle una imagen positiva de lo que ha realizado.
- Promover la interacción social. En el hospital es raro la relación con otros pacientes. También está limitada la relación con los sanitarios. El taller de arte pue-

de ser una vía de escape de la rutina de las salas del hospital. Poco a poco, el arteterapeuta le puede llevar a la interacción con los demás, a compartir el material, a trabajar en grupos...

- Desarrollar las destrezas y estimular la concentración y reflexión.

Por tanto, el Arteterapia debe ayudar a enfrentar el dolor, el aislamiento, la rutina, los estresantes...

El desarrollo de un taller de Arteterapia es diferente, según el tipo de enfermo. Así, por ejemplo, en la atención cama a cama, para pacientes que no pueden moverse o no deben salir de su habitación, la acción es directa a modo personal. Permite una mayor atención individual y adaptarse al ritmo personal.

Para una buena terapia es necesario que el arteterapeuta tenga una buena preparación para tratar con niños y niñas y un control de las propias emociones.

2. Arteterapia y Educación

Es importante diferenciar la labor del arteterapeuta de la del profesor, siendo la incidencia del primero mayor en la parte psicológica y emocional del niño y la niña y menor en la educativa. La colaboración de ambos permitirá tener un seguimiento más exhaustivo de la parte emocional, tan importante en estos niños y niñas.

Educar, integrar, compensar, normalizar, prevenir... son funciones que se le pueden achacar a un profesor. El Arteterapia puede cubrir estos aspectos desde la perspectiva emocional, afectiva y psicológica, pero no de un modo directivo y guiado, sino espontáneo, dejando al niño y la niña seguir su propio proceso y explorar su camino.

La función que el arteterapeuta debe desempeñar es:

- Ser testigo y apoyo en la autoexploración del paciente. Facilitar la puesta en marcha de todas las potencialidades del sujeto.
- Seguir su comportamiento y los obstáculos que encuentra.
- Mantener una mirada atenta y constante al proceso creativo del paciente y bajo una conducta neutral (de modo que el niño y la niña no se sientan ni observados ni presionados).

- Hacer ver que el centro de la terapia es el sujeto.
- Dar importancia a la significación que da el sujeto a su propia obra. No buscar propias interpretaciones libres.
- Alentar la búsqueda pero sin dar soluciones, es decir, dejar que el sujeto encuentre su propio camino.
- Mantener una actitud de diálogo y escucha empática (transferencia y contra-transferencia):
- Buscar medios para crear reacciones en el sujeto.
- Aceptar las necesidades y expresiones del sujeto.
- Explorar áreas de posible conflicto.
- Hacer al niño o niña consciente de lo que ocurre, dando la información adecuada del modo mejor.

Tanto la acción del docente como la del terapeuta son beneficiosas y aconsejables, cada una en su terreno, complementándose sin interferirse. Así:

- Uno sanciona y evalúa; el otro acompaña y no interpreta.
- La libertad que el profesor da al niño o la niña es menor que la que permite la terapia.
- Número de sujetos a los que se atiende a la vez es diferente (debiendo ser menor en la terapia para un óptimo seguimiento).
- El arteterapeuta debe poner en juego sentimientos y emociones fuertes. El profesor no tiene necesariamente que manejarlas (aunque esto no significa que no lo haga en numerosas ocasiones).

3. Actividades propicias

El Arteterapia debe permitir en el trato con los niños y niñas una puerta abierta al juego, de modo que la creación sea más espontánea, divertida y liberadora de tensiones. Muchos de los temas tratados inciden directamente en la realidad que están viviendo. Algunos están referidos a la vida en el hospital (“Tú en el hospital”, “Lo

bueno y lo malo del hospital"...), en el que el niño se hace consciente del entorno en el que está y el lugar que ocupa en él. Otros van encaminados a que expresen y liberen sus emociones y sentimientos, reflejando su estado anímico ("Sentimientos hacia el hospital", "Cómo te sientes en la sesión de Arteterapia", "Cómo te sientes al ver a otros niños marcharse a su casa", "Recordar una situación concreta en el hospital y cómo nos sentimos"...). También se deja un espacio para la queja, los deseos, las necesidades... ("Qué te gustaría decirle al doctor o doctora / a tus padres/ a tus amigos", "Cómo te gustaría estar en el hospital", "Cómo te ves y cómo crees que te ven"...).

Estos ejercicios se deben compartir con el resto para que se hagan conscientes de que sus miedos suelen ser compartidos por otros niños y niñas. Además, las narraciones y comentarios sobre los trabajos plásticos permiten compartir experiencias y sentimientos. El arteterapeuta, o incluso los otros niños y niñas pueden devolver la historia convirtiendo muchos aspectos negativos en positivo.

Tanto la pintura como el dibujo, el modelado o el collage permiten actividades propicias para este tipo de pacientes.

La pintura permite el uso de colores y formas con las que el niño o la niña pueda transmitir su estado anímico y emocional. La relación que crea en el dibujo entre los espacios y los colores permiten que exploren en sus sentimientos. El dibujo permite una expresión más narrativa. Son muy convenientes los diálogos sobre las obras y los juegos narrativos como complemento porque permiten que el niño o la niña relate, cuente y ponga palabras a lo que le pasa. Se pueden crear historietas, relatando historias a partir de la propia experiencia. También la creación de monstruos permite reflejar los miedos al tratamiento, a los procedimientos médicos, a la soledad, o incluso a la muerte. El niño y la niña piensan sobre su experiencia más traumática, o sobre los pensamientos o sueños que han tenido desde que se les diagnosticó la enfermedad. Así, el dibujo de la silueta del cuerpo permite elaborar el dolor físico y los garabatos permiten liberar el subconsciente.

El modelado, sobre todo con plastilina ya que incluye el color, es un ejercicio muy beneficioso para la movilidad, la acción, la interacción y el relato. Se pueden crear escenarios del hospital con sus personajes y escenificar una historia (real o ficticia), o crear diálogos donde cada uno puede ser un personaje distinto cada vez (se colocan en la posición del otro). Los muñecos alejan y distancian de la realidad y de la tensión en que viven, permitiendo que vean otros puntos de vista.

El *collage* es apropiado para romper esquemas y bloqueos ante el miedo al dibujo "feo". Permite composiciones al azar, el uso del color, y no precisa de ninguna habilidad técnica. Es interesante la realización de un diario autobiográfico (con to-

tal libertad), donde se puede emplear diferentes técnicas, incluido el *collage*. Queda recogido el relato reflexivo de la propia historia en el hospital. Es importante que el niño se haga responsable de su obra, del proceso de su creación.

El arteterapeuta debe recoger lo que el niño o la niña hace y cuenta y debe hacerle ver que está ahí de apoyo, que le escucha y atiende. Debe crear un ambiente de confianza. Para propiciar el diálogo y la recogida de los comentarios de la obra que han realizado, es bueno crear un clima distendido, sin presiones, donde se compartan experiencias. Es bueno inducir por el juego, puesto que es una necesidad social y psicológica. Estimula el desarrollo corporal y neurológico, permite poner en práctica habilidades sociales y declara obstáculos emocionales o mentales a los que hace frente el niño o la niña.

Por tanto, es importante dejar un espacio de libertad y autonomía dentro de los límites del hospital. El taller de Arteterapia propicia la expresión libre y espontánea del niño o la niña. Deja que afloren los miedos, sus quejas y los problemas que deben afrontar dentro del hospital.

Toda actividad plástica permite una vía de escape pero no anulando la realidad que se vive sino afrontándola, haciendo consciente al niño o la niña de lo que le rodea y de su postura ante la enfermedad.

La práctica del Arteterapia en los hospitales intenta crear un espacio, desarrollando un estilo de vida menos restringido y que lucha contra el aislamiento externo. Se busca que la niña o el niño recupere una autoimagen positiva y realista, unas aptitudes sociales necesarias para estar integrado en la sociedad, el reconocerse como persona, la mejora del lugar que ocupa en el hospital, mayor grado de independencia (autoexpresión, responsabilidad de la propia obra...), autoconfianza, relación con los demás (compartir experiencias, interactuar con los otros...), aumentar su actividad, disminuir la ansiedad, aumentar el autocontrol, revelar las propias fantasías, ver diferentes aspectos de su realidad, comunicarse más libremente, desarrollar la imaginación y la inventiva, tener la posibilidad de elegir (decide lo que quiere hacer y cómo)... Todo son fines del Arteterapia.

Bibliografía

- DALLEY, T. (1987): *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- GUILLEN, M. y MEJÍA, A. (2002): *Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos*. Madrid: Narcea.
- KRAMER, E. (1982): *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.

- LANDGARTEN, H.B. (1991): *Clinical Art Therapy. A comprehensive guide*. New York: Brunner/Mazel.
- ROCKWOOD LANE, M. T. & GRAHAM-POLE, M. D. (1994): "Developmente of an art program on a bone marrow transplant unit". En: *Cancer Nursing*, 17(3), 185-192.
- ROLLINS, J. D. & RICCIO, L. L. (2002): "Art is the Heart: a palette of possibilities for Hospice Care". En: *Pediatric Nursing*, 28(4), 355-364.
- ROMERO, R. (1986): "Autobiographical scrapbooks: a coping tool for hospitalised school children". En: *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 9, 247-258.
- SOURKES, B. M. (1991): "Truth to life: Art Therapy with Pediatric Oncology Patients and Their Siblings". En: *Journal of Psychosocial Oncology*, 9(2), 81-96.
- SPECTOR, R. E. (2003): *Las culturas de la salud*. Madrid: Pearson Educación.
- WALKER, C. (1989): "Use of Art and Play Therapy in Pediatric Oncology". En: *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 6(4), 121-126.

DE ARTE, DE TERAPIA Y DE AUTISMO: OTRAS FORMAS DE RELACIÓN CON EL MUNDO

Ana Belén Núñez Corral

Licenciada en Bellas Artes

Arteterapeuta por la U. de Herdfortshires

1. Introducción

En este capítulo pretendemos ofrecer unas directrices teóricas de la utilidad del arteterapia en personas con autismo. Comenzaremos con una perspectiva general de las características centrales de este trastorno y sus manifestaciones diversas. Haremos especial hincapié en sus dificultades simbólicas, centrándonos en el tipo de relación que mantienen con las actividades artísticas, las imágenes y los objetos. Plantearemos el arteterapia como una herramienta terapéutica, como otro espacio de exploración y de relación con el mundo de las personas y los objetos.

2. Autismo y diversidad

Tommy tiene 9 años. Los olores de las personas y las cosas le atraen especialmente. Salta y corre con gran agilidad y le gusta subirse a espacios altos o desaparecer y esconderse en lugares que siempre son los mismos. Su comportamiento ha sido calificado de "impredecible". A veces, sin motivo aparente, su cuerpo se vuelve incontrolado llegando a ser destructivo contra sí mismo y con las personas que están a su alrededor. Tommy toca muy bien el tambor y es capaz de imitar ritmos complejos. Le gusta encender y apagar los interruptores de la luz durante largos períodos de tiempo, abrir el grifo y ver el agua correr, o "jugar" con un coche al que hace girar continuamente. Su lenguaje verbal es limitado: dice alguna palabra suelta y repite frases cortas dichas por otras personas. Usa la mirada para comunicarse, pero su expresión facial puede cambiar en un instante de triste a amenazante, de alegre y eufórica a mostrar temor, como si estuviera manteniendo un diálogo interno. Tiene muchas dificultades para compartir con otros niños y niñas. La relación con el adulto es posible, pero los intercambios con Tommy son cortos y difíciles de mantener.

Elliot tiene 24 años. Cuando sale a pasear le gusta hacer el mismo recorrido, la misma calle, las mismas escaleras, exactamente el mismo cruce, no otro. Camina con calma agarrado del brazo de su cuidador, su postura es rígida y con la mirada al frente como al vacío. Apenas usa el contacto ocular para comunicarse con las personas, sólo de modo ocasional. No tiene lenguaje verbal aunque ha aprendido algunas palabras en lenguaje de signos con las que expresa peticiones simples, como ir al servicio, comer, etc. Parece increíble que con esa imagen de aspecto opaco, sea capaz de percibir una pequeña rama en el camino que antes no estaba allí, y que ahora le hace detenerse. Elliot es extremadamente sensible a los estímulos del ambiente. Pequeños cambios en el espacio o en el tiempo le alteran. Las consecuencias pueden ser desde comportamientos como pequeños aleteos con las manos, balanceos de la cabeza, altos gemidos, hasta conductas más agresivas como la destrucción de objetos o de sí mismo al golpearse. A Elliot le gusta dibujar. Guarda una colección de imágenes en su habitación consideradas intocables, como si formaran parte de su propio cuerpo. Aunque parece incapaz de comunicarse, muestra especial apego por algunas personas, especialmente por sus padres.

Tanto Tommy como Elliot fueron diagnosticados de autismo cuando tenían aproximadamente tres años de edad.

El autismo es un trastorno del desarrollo cuyo período crítico de detección se sitúa entre los 18 meses y los 5 ó 6 años de edad (Rivière, 1997). Aunque parece tener un claro origen neurobiológico, sus causas y tratamientos continúan siendo objeto de estudio.

Desde que aparecieron los primeros estudios, realizados por Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944), la investigación ha señalado la complejidad y heterogeneidad de su descripción. Actualmente, los sistemas internacionales de clasificación diagnóstica más usados (DSM-IV-TR (APA, 2001) y ICD-10 (OMS, 1993)) diferencian entre trastorno autista y otros trastornos generalizados del desarrollo como trastorno de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo de la niñez, etc. Sin embargo, las alteraciones centrales que los caracterizan están muy vinculadas entre sí. De hecho, Lorna Wing y sus colaboradores (1998, Wing y Gould 1979) desarrollaron el concepto de "espectro autista", englobando tal diversidad en un "continuo". En nuestra exposición usaremos el término "autismo" como sinónimo de "espectro autista".

De acuerdo con Wing, las características nucleares del "autismo" se podrían resumir en:

1. Ausencia o deficiencia en:
 - Capacidades de relación e interacción social.
 - Capacidades comunicativas verbales y no-verbales.
 - Capacidades creativas e imaginativas.
2. Conductas repetitivas, estereotipias, rituales, obsesiones. Resistencia a cambios ambientales.

Rivière (1997) también destaca dificultades para encontrar sentido a la actividad propia y alteraciones en las capacidades de anticipar acontecimientos o de proyección en el futuro, por lo que el mundo se viviría como una sucesión caótica de escenas impredecibles.

La manifestación de estos déficit depende de factores tales como la edad, educación o nivel de gravedad. La prevalencia varía de 2-3 hasta 16 por cada 10.000 personas, dependiendo de la definición de autismo que se adopte (Wing, 1998). Frecuentemente aparece asociado a otros trastornos como epilepsia y, considerando una definición amplia, afecta más a varones que a mujeres. Aunque aproximadamente el 75 por ciento se diagnostica de retraso mental, hay personas con autismo cuya capacidad intelectual puede ser superior a la "normal".

Dado que los objetivos fundamentales del arteterapia están orientados a intervenir en las áreas afectadas por el trastorno, nos parece conveniente describir algo más en detalle el funcionamiento cognitivo y afectivo de estas personas. Algunos autistas de alto nivel intelectual nos han acercado a sus vivencias a través de testimonios escritos. Dona Williams (1996), por ejemplo, nos habla de su dificultad con el procesamiento de estímulos sensoriales. Tales estímulos son sentidos como arrolladores e invasores, por lo que se pueden producir respuestas de "cierre o desconexión". Desde otra perspectiva, autores como Tustin (1994) también hablan de las dificultades para filtrar experiencias, refiriéndose al autismo como "caparazón protector". Dado que estas respuestas protegen al individuo pero al mismo tiempo limitan su adquisición de experiencias, es importante su detección y evaluación durante el proceso de terapia.

Otra peculiaridad que caracteriza el funcionamiento cognitivo de estas personas es su percepción selectiva de detalles. A diferencia de los procesos de percepción convencionales, en los que se percibe el todo de manera automática, como una "gestalt" dotada de sentido, las personas autistas atienden a las partes que componen ese todo. Se trata de una percepción fragmentada, no integradora, tal y como se desprende de la teoría de la "coherencia central" (Frith, 1991). Sin embargo, aunque perciben los detalles como si fuesen piezas de un rompecabezas, esto no les impida llegar a componer "un tipo de imagen global" utilizando un proceso distinto.

Hay que tener en cuenta que muchos autistas apenas desarrollan una capacidad lingüística. Harris y Leever (2000) señalan la posibilidad de que estos individuos experimenten una vida mental más visual que verbal. Si es así, las imágenes funcionarían como analogías visuales externas de su pensamiento, por lo que estos autores sugieren el uso de representaciones pictóricas para auxiliar el desarrollo de su entendimiento. Temple Grandin, autista de alto funcionamiento, se define a sí misma como "pensadora visual": "para mí el lenguaje y las palabras son formas extrañas de pensamiento. Todos mis pensamientos son como diferentes vídeos que veo en el videocasete de mi imaginación. Antes de haber investigado otros métodos de pensamiento de las personas, he supuesto que cualquiera pensaba visualmente" (Grandin 1995, p. 142). Arnheim contextualiza las artes visuales como "el terreno familiar del pensamiento visual" (Arnheim, 1986, p. 267). En arteterapia, las imágenes, los objetos, los materiales se convierten en el medio básico de relación con el paciente. Con ellos podemos explorar nuevas analogías externas que se acerquen a su tipo de vida mental.

Respecto a los componentes emocionales, el autista parece tener dificultades con el procesamiento de estímulos afectivos. Su propia expresividad emocional también es anómala. Las teorías apuntan alteraciones en las capacidades "mentalistas", es decir, en la atribución de mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; Rivière y Núñez, 1996) y en la comprensión de estados emocionales (Hobson, 1995), tanto propios como de los demás. Esto se manifiesta, por ejemplo, en las dificultades para ponerse en el lugar del otro, empatizar e imitar. Sin embargo, los problemas con el "contacto afectivo" no implican una incapacidad para sentir emociones, o expresarlas en su forma particular. Uno de los objetivos básicos del arteterapia es promover el bienestar emocional de la persona autista, calmando ansiedades, miedos, frustraciones e incrementando serenidad, diversión y autovaloración.

El autismo acompaña al individuo a lo largo de su vida, aunque la forma en que se expresan los síntomas puede transformarse en la adolescencia y la vida adulta (García-Villamizar y col., 2002). Las intervenciones educativas y terapéuticas pueden lograr progresos en el desarrollo de diferentes capacidades. El tratamiento es largo, complejo, paciente, con una metodología muy estructurada, con programas individualizados adaptados al nivel de funcionamiento del individuo y donde las familias ocupan un lugar importante.

3. Fragmentos de arte

En la historia del autismo podemos encontrar estudios que nos hablan de las excelentes capacidades que algunas personas con autismo pueden mostrar en aspectos concretos (Howe, 1989, Treffert, 1989, Hermelin, 2001). Las habilidades que se ci-

tan con más frecuencia tienen que ver con la memoria mecánica, destrezas musicales y espaciales o de construcción. Ya Leo Kanner (1943) anotó la expresión "islotas de capacidad" para denominar algunas competencias especiales que aparecían a veces en sus pacientes y que contrastaban con sus enormes dificultades. Por su parte, Hans Asperger (1944) consideraba la "inteligencia autista" como "ingrediente vital" de todas las grandes creaciones del arte y de la ciencia.

Lorna Selfe (1983) ha estudiado dibujos de niños y niñas con autismo que poseían especiales capacidades gráficas. Muchos de ellos comparten características similares, entre las que destacamos: comienzan a dibujar espontáneamente a edades muy tempranas "saltándose" los primeros estados del desarrollo típico del dibujo y alcanzando otros más avanzados de representación; extraordinaria capacidad para la reproducción fotográfica minuciosamente detallada, con atención a la perspectiva y a las proporciones; gran memoria visual, apenas dirigen la mirada al objeto que están dibujando o incluso hacen fieles representaciones del modelo mucho tiempo después de haberlos visto; obsesión por temas particulares, especialmente objetos inanimados: máquinas, edificios, ilustraciones de animales, etc.

Tales similitudes plantean a Sacks (1997) la cuestión de si no podría existir una forma de percepción y de arte típicamente autista. Por su parte, Henley (1989) compara las obras plásticas producidas por talentos diagnosticados con ciertas patologías, entre ellas autismo, y otras de artistas reconocidos sin diagnóstico, llegando a la conclusión de que la patología interviene en las representaciones pero a la vez "puede expandir la visión de los límites del arte y aumentar la libertad de lo convencional" (Henley, 1989, 265).

Tenemos que señalar que estos casos de habilidades extraordinarias son poco frecuentes y pueden dar lugar a la creación de un mito en torno a un trastorno muy serio como es el autismo. Sin embargo, la investigación de estas habilidades parece confirmar la teoría de Gardner (1983) sobre la existencia de diferentes capacidades o inteligencias que, aunque estén interrelacionadas, siguen caminos relativamente distintos en el desarrollo del individuo. Atendiendo a las capacidades del dibujo, Howe (1989) propone que pueden tener esa relativa independencia de las otras y Dubowski (1990), basándose en estudios de dibujos de niños y niñas menores de 5 años, añade que pueden ser relativamente autónomas del desarrollo del lenguaje. Por tanto, las capacidades artísticas parecen tener un doble carácter tanto de relación como de independencia con el resto de las capacidades. En cuanto a su independencia, el arte puede ofrecer un canal alternativo de expresión para aquellas personas con déficit lingüísticos y de comunicación, como en el caso de aquellas que tienen autismo. En cuanto a su carácter de relación, las experiencias proporcionadas por la actividad artística pueden influir en otras áreas del desarrollo humano. Arteterapia propone a la persona con autismo

un "espacio" cuyos objetivos están orientados a intervenir en las áreas afectadas por el trastorno.

4. Arteterapia y autismo

4.1. PLANTEAMIENTO GENERAL

Consideramos arteterapia como una disciplina que trabaja bajo líneas psicológicas y psicoterapéuticas utilizando los procesos implicados en la actividad artística como herramienta o medio para asistir al paciente en sus necesidades tanto emocionales como cognitivas. La relación interpersonal entre paciente y terapeuta se amplía entonces a una tercera dimensión, la de los objetos, las imágenes, los materiales artísticos. Una estructura constituida por un espacio seguro, un tiempo regular y confidencialidad, facilita y da solidez a la interacción durante la terapia. Lo más importante en este tipo de intervención es la persona y el proceso, no necesariamente se ha de llegar a la manufactura de un producto final.

Muchos de los modelos teórico-prácticos utilizados en arteterapia suelen sustentarse sobre bases psicoanalíticas y psicodinámicas. En ellos, el intercambio mediante el símbolo y la metáfora se convierte en parte importante del entendimiento entre paciente y terapeuta. Las personas con autismo tienen grandes déficit en el desarrollo de la función simbólica, además de ausencias o dificultades en el acceso al mundo de los significados de las palabras, lo que exige una reestructuración de modelos tradicionales. Entre las investigaciones realizadas en este campo destacaremos las de Kathy Evans (1997, 1998, 2000, 2001) con niños y niñas con autismo, y Marijke Rutten-Saris (1990, 1998, 2002) con individuos con trastornos del desarrollo en general. Los enfoques de estas autoras se apoyan en aportaciones de la psicología evolutiva, por ejemplo, teorías sobre la interacción bebé-cuidador/cuidadora durante los primeros años de vida, el desarrollo del juego y otros procesos asociados con la actividad artística. Destacamos en sus metodologías de trabajo los análisis mediante vídeos de los comportamientos no verbales que sujetos con autismo mantienen en su interacción con el terapeuta y los materiales artísticos; cabe señalar, también, las tablas de evaluación elaboradas como consecuencia de sus investigaciones (Evans, 2000; Rutten-Saris 2002).

4.2. AUTISMO Y SÍMBOLO

Baron-Cohen (1987) señala que el autismo causa en el niño o niña una "incapacidad para producir símbolos", lo cual implica una dificultad para reconocer una

imagen como material simbólico, y una ausencia o deficiencia de juego de ficción con o sin objetos.

Una imagen puede actuar como signo o símbolo. La arteterapeuta Evans y colaboradores (Evans, 1997, Evans y Dubowski 2001, p. 24) anotan que la mayor parte de sus pacientes autistas manipulan y reconocen la imagen como un signo pero no como un símbolo. Un signo siempre significa la misma cosa, mientras que el símbolo es un vehículo para la expresión de conceptos o ideas y puede representar muchas cosas al mismo tiempo. El símbolo aparece en el curso del segundo año del desarrollo infantil y, en palabras de Piaget, implica: "la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado, y una representación ficticia, puesto que esta comparación consiste en una asimilación deformante... el lazo entre significante y significado es totalmente subjetivo" (Piaget, 1996, p. 155-156). La palabra plátano, por ejemplo, representaría una fruta cuando es usada como signo, mientras que si jugáramos con un plátano como si fuera un teléfono implicaría utilizar un objeto simbólicamente.

El juego simbólico permite a la niña o niño "trascender de lo literal" al añadir significados a lo que observan, cambiar la realidad distanciándose de ella, les da el don de poder ser actores de mundos ficticios y aprender creando. Al tener un déficit en la función simbólica la persona autista tiene dificultad para comprender el significado más allá de lo realmente perceptible, su mente es literal (Frith, 1991), "tiene problemas con la dimensión metafísica de la realidad. Un autista es un hiperrealista en un mundo de surrealistas" (Peeters, 1977, p. 493). Algunos más capaces sí adquieren función simbólica, pero tiende a ser poco flexible. Por ejemplo, hay autistas de nivel alto que utilizan el lenguaje pero tienen una especial dificultad para comprender que éste no siempre debe interpretarse de forma literal, como puede suceder con las ironías, los dobles sentidos, las mentiras, las metáforas, etc. Como consecuencia, la mayoría de sus recursos están sujetos a patrones de conducta repetitivos, la forma de manipular los objetos y de usar el lenguaje es rígida. Esto también se manifiesta en las imágenes que producen caracterizadas por la estereotipia y la repetición.

A continuación, nos centraremos en las primeras etapas del juego y del dibujo en la evolución infantil "normal". Paralelamente, iremos haciendo alusión a cuáles son las dificultades que presentan las personas con autismo en ambos tipos de capacidades. Nos parece importante dar unas pinceladas acerca de las mismas dado que fundamentan el proceso para favorecer el desarrollo simbólico durante las sesiones de arteterapia.

4.3. DESARROLLO DEL SÍMBOLO

4.3.1. El juego

El juego desempeña un papel evolutivo significativo en la adquisición de capacidades simbólicas. Winnicott (1971) sitúa sus orígenes en lo que él llama "espacio potencial", o espacio psicológico, donde el bebé y su cuidador o cuidadora se relacionan. Durante este período, la dependencia del infante es extrema y la ausencia de la figura del cuidador o cuidadora puede causar ansiedad al bebé. Para calmar tal ansiedad, el bebé utiliza una serie de objetos a los que empieza a mostrar un especial apego (una manta, un oso de peluche, un juguete, etc.). Estos objetos le dan seguridad y en cierta forma sustituyen a la figura ausente del cuidador o cuidadora. Winnicott los denomina "objetos transicionales", por su carácter de mediadores entre el interior y el exterior, entre el yo y el no-yo. Con el tiempo el infante se da cuenta de que tal objeto no es parte de sí mismo, llega a ser el primer objeto no-yo. Desde esta perspectiva, por sus propiedades representativas, podríamos decir que el "objeto transicional" se convertirá en el primer modelo de objeto simbólico (Evans y Dubowski, 2001, p. 24). El uso de los objetos en niños y niñas con autismo es diferente del observado en el desarrollo "normal". Tustin (1994, p. 67) señala la obsesión que algunos muestran por objetos mecánicos duros, como trenes y coches, y la carencia de acciones de juego en la manipulación de los mismos. Esta autora llama a este tipo de objetos "objetos autistas", para diferenciarlos del "objeto transicional".

Una de las funciones del arteterapia es favorecer el desarrollo del símbolo facilitando a la persona con autismo una relación más directa con la imagen y los objetos. Los estados presimbólicos del desarrollo del juego implican un período de práctica o una fase de transición hacia el desarrollo de la capacidad simbólica. A continuación, atendiendo a autores como Piaget (1996), Beyer y Gammeltoft (2000), trazaremos una síntesis de esas etapas básicas:

1. *Juego sensoriomotor* (de los 6-8 meses aproximadamente): El niño o niña ha desarrollado alguna coordinación para manipular objetos, los cuales usa en actividades de lanzar, golpear, estrujar, sin atender a su función. Siente placer por los movimientos del propio cuerpo y de los objetos.
2. *Juego ordenado* (6-9 meses aprox.): El niño o niña impone patrones en el juego; alinea objetos, los apila, los pone en un lado u otro, los coloca de formas sistemáticas. Imita conductas de otros pero sin ser consciente de ello.
3. *Juego funcional* (9-12 meses aprox.): Primeros juegos sociales como el "cucú" o esconderse y desaparecer. El niño o niña emplea objetos de acuerdo con su fun-

ción convencional, por ejemplo, llevarse a la boca una cuchara vacía, a la oreja un auricular de teléfono. Podríamos señalar unos principios de intencionalidad.

4. *Juego de ficción o simbólico* (de 18 meses a 5-6 años aprox.): El niño o niña utiliza símbolos formados mediante la imitación, los objetos sustituyen a otros que se encuentran fuera de la realidad: los trozos de papel se convierten en billetes para jugar a las tiendas, la caja de cartón en un camión. El niño o niña ejercita los papeles sociales de las actividades que le rodean: el maestro, el médico, el tendero, etc., y eso le ayuda a dominarlas. La realidad a la que está continuamente sometido, en el juego se somete a sus deseos y necesidades.

Estudios sobre la actividad artística infantil, fundamentados en la psicología y sociología, destacan una relación entre el juego y el arte (Read, 1955; Lowenfeld y Brittain, 1975). Dissanayake (1974) afirma que la conducta artística, al igual que la que implica el juego, conduce al artista fuera de sí mismo, lo pone en contacto con el "otro". Matthews (1984, 2002) y Golomb (1992) señalan pautas de acción que guían el juego de los niños y niñas y se transfieren al ámbito del dibujo y la pintura. En arteterapia se ha subrayado la importancia de las etapas iniciales del desarrollo del dibujo (o pre-representativas) como integradoras del proceso evolutivo que conlleva la adquisición de función simbólica (Dubowski, 1987; Evans y Rutten-Saris, 1998).

4.3.2. Desarrollo del dibujo pre-representacional

El desarrollo del dibujo en la infancia, al igual que otras áreas del crecimiento, se puede describir en forma de etapas o secuencias. La relación entre edades y cambios evolutivos difiere de unos autores a otros pero todos están de acuerdo en el orden de los mismos. Tales procesos pueden estar condicionados por factores psicosociales, afectivos, ambientales, etc., por tanto no han de ser tomados de forma literal. Además, aunque un desarrollo entendido como "sano" implique la necesidad de pasar por todas las fases, algunos niños y niñas no siguen fielmente tal orden y retroceden en búsqueda de estrategias más primitivas cuando las actuales fallan, algo que puede suceder, por ejemplo, cuando se enfrentan a materiales nuevos (Arnheim 1979, Matthews 2002).

A continuación, expondremos un resumen del proceso que sigue el niño durante el período pre-representativo o de garabateo atendiendo a su relación con el desarrollo del juego y formación del símbolo:

1. *Preludios*: Las acciones corporales que forman parte de los primeros diálogos entre el bebé y la persona que lo cuida son el sustrato sobre el que se basa la posterior expresión y representación. Los gestos de las manos y brazos que surgen en relación con otras personas y objetos (por ejemplo dando palmas a superficies, chocando con ellas), son más adelante aplicados a muchos tipos de medios

visuales. Estas acciones están cargadas de emoción y crean una orientación hacia los eventos y objetos.

2. *Garabatos de tipo locomotor*: Hacia el año o año y medio, dependiendo del momento que se provea al niño y a la niña con materiales artísticos, comienzan los primeros registros sobre superficies. La falta de control motor hace que la línea siga direcciones dispares y se salga incluso fuera del papel. El niño/a observa las puntas de los instrumentos experimentando cuando aparecen marcas y cuando no. Hacer visible lo que antes no estaba ahí es una experiencia emocionante. Los primeros garabatos no pretenden representar ningún objeto específico, es el placer sensorial y del movimiento el que incita su interés. Este interés por el producto en sí se ha observado también en chimpancés (Morris, 1966). El placer sensorial que emerge de este primer contacto con los materiales "se conserva en toda su integridad en el artista adulto" (Arnheim, 1979, p.195).
3. *Garabatos controlados*: Los garabatos espontáneos llegan a ser elementos gráficos en el dibujo, como las vocalizaciones espontáneas llegan a ser sonidos en palabras. El niño descubre que diferentes movimientos de su cuerpo producen diferentes marcas y experimenta con ellas. Obtiene placer al repetir y dominar el mismo tipo de marcas empezando a desarrollar un vocabulario básico de registros (Kellogg, 1979). La repetición y el orden le ayuda a alcanzar ciertos esquemas y reglas que le proporcionan una estructura que le permite empezar a predecir resultados. Aparecen los primeros círculos que se combinan en esquemas más complejos; los círculos funcionan como contenedores, el niño y la niña pueden experimentar con ellos conceptos de dentro-fuera. Cuando se enfrentan a otros materiales artísticos, utilizan comportamientos similares a los empleados con los objetos en el desarrollo del juego: los estrujan, rompen, lanzan, etc., para agruparlos de formas sistemáticas cuando tienen más dominio.
4. *Dando nombre al garabato*: La atención del niño o la niña se concentra en un mismo dibujo. Surgen formas más complejas que empieza a relacionar con formas reales. Aunque no se aprecie figura conocida, accidental o "fortuitamente" da nombre al garabato (Luquet, 1978). En esta etapa el niño o niña empieza a adquirir función simbólica y la refleja en sus dibujos. Matthews (1984, 2002), con el concepto "acción-representación", señala una relación entre lo que el niño habla y lo que dibuja. El niño refleja movimientos en el papel que se corresponden con otros recordados o imaginados. Por ejemplo: una línea en el papel que representa el recorrido de una moto seguido por un garabateo vigoroso circular que corresponde a un choque. Estos registros, además, se acompañan por sus gestos y voz: "bruummm...", como si la línea tuviera vida activa. Tales garabatos señalan principios de "intención" y son mecanismos para entender los sistemas de representación y simbolización. Los materiales artísticos también cobran vida:

un lápiz se puede convertir en un coche o avión, el papel en sombrero, se pueden humedecer, romper, transformar. El niño o la niña incorpora actos creativos y de juego a sus procesos artísticos.

5. *Representación*: Hacia los 3-5 años, dependiendo de autores, surgen las primeras representaciones reconocidas como "renacuajos" o figura humana. El niño y la niña siguen incorporando aspectos de la "acción-representación" y añaden experiencias a lo que representan. La línea tiende a liberarse en imágenes historiadas que impulsan otras imágenes (Golomb, 1992). Mientras dibujan, no sólo se interesan por el material sino que también interactúan con el adulto y el ambiente socio-cultural.

Los niños autistas descritos por Selfe parecen haber "saltado" estas primeras etapas del desarrollo del dibujo para llegar a representaciones más avanzadas. Si es así, no han podido incorporar a su desarrollo las experiencias vividas en estos principios del desarrollo del dibujo, paralelamente a su incapacidad para simbolizar (MacGregor, 1992). Arnheim señala la necesidad de pasar sin prisas por todas las etapas como sustrato de la madurez artística. Evans (1997), basándose en los dibujos de sus pacientes autistas, indica que las imágenes que realizan y la forma de acercarse al proceso creativo son "esquemáticas", han adquirido un conjunto de recursos para dibujar que usan repetitivamente y que les impide dar adecuadamente esos pasos evolutivos en las etapas del desarrollo.

Muchas de las personas autistas no podrán desarrollar esa función simbólica tan necesaria para la comunicación humana, pero otras sí pueden alcanzar ciertos niveles de la misma. Con arteterapia pretendemos proporcionarles oportunidades para que experimenten y "jueguen" con los materiales artísticos y con conductas que impliquen realizar signos para contribuir así en su desarrollo en la medida que sea posible.

5. Conclusión

Arteterapia propone a la persona con autismo una relación que pueda entender y cuyos objetivos están orientados a intervenir en las áreas socio-afectivas, comunicativas e imaginativas afectadas por el trastorno.

Las imágenes, los objetos, los materiales y procesos artísticos se convierten en el medio básico de relación. El medio artístico proporciona una herramienta capaz de comunicar a niveles no verbales. Los materiales pueden ser explorados a través de sus cualidades sensoriales. El acto de dibujar permite al individuo experimentar sensaciones físicas del movimiento y explorar las formas representadas. La presencia física de los materiales, objetos e imágenes facilita que la persona con autismo

interactúe con el terapeuta de una forma menos directa de la que se puede plantear en una situación verbal. El uso en sí mismo de los materiales artísticos proporciona un beneficio a la persona; no necesariamente se ha de llegar a un producto final.

A lo largo de este capítulo hemos focalizado la atención en las dificultades de las personas autistas con respecto a la adquisición de capacidades simbólicas, lo que conlleva patrones de conducta repetitivos y una forma rígida de manipular objetos. Esta falta de flexibilidad se muestra en sus imágenes, caracterizadas por la estereotipia y repetición. De ahí que resaltemos la importancia de las etapas pre-simbólicas del juego y pre-representativas del dibujo como transición hacia el símbolo. El juego y la actividad artística comparten pautas evolutivas comunes, y las personas autistas no dan adecuadamente esos pasos evolutivos en las etapas del desarrollo. Arteterapia propone un espacio para que experimenten tal transición hacia la función simbólica.

Bibliografía

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASOCIATION (APA) (2001): *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-IV-TR*. Masson.
- ARNHEIM, R. (1979): *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- ARNHEIM, R. (1986): *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- ASPERGER, H. (1944): "Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter". En: *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136. (Traducción inglesa (1991): "Autistic psychopathy". En: FRITH, U. (ed.) *Autism and Asperger syndrome*, Cambridge: Cambridge University Press, 37-92).
- BARON-COHEN, S. (1987): "Autism and symbolic play". En: *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.
- BARON-COHEN, S.; LESLIE, A. M.; FRITH, U. (1985): "Does the autistic child have a "theory of mind"?" En: *Cognition*, 21, 37-46.
- BEYER, J., & GAMMELTOFT (2000): *Autism and play*. London / Philadelphia: Jessica Kingsley P.
- DISSANAYAKE, E. (1974): *An hypothesis of the evolution of art from play*. Oxford: Pergamon.
- DUBOWSKI, J. (1990): "Art versus language: separate development during childhood". En: CASE, C. & DALLEY, T. (ed.): *Working with children in art therapy*. London / New York: Tavistock/Routledge.
- DUBOWSKI, J. (1987): "Modelos alternativos para la descripción del desarrollo de la representación gráfica en los niños: algunas implicaciones para la terapia artística". En: DALLEY (ed.): *El arte como terapia*. Barcelona: Herder, 95-114.
- EVANS, K. (1997): *Art Therapy and Development of Communicative Abilities in Children with Autism*. (Tesis doctoral). Hertfordshire (UK): Faculty of Art and Design, University of Hertfordshire.

- . (2000): "Assessment of the early stages of art therapy with children with autism". En: TONY WIGRAM (ed.): *Assessment and evaluation in the arts therapies: art therapy, music therapy and drama therapy*. UK: Harper House Publ. 21-30.
- EVANS, K. & DUBOWSKI, J. (2001): *Art therapy with children on the Autistic Spectrum. Beyond words*. London / Philadelphia: Jessica Kingsley.
- EVANS, K., & RUTTEN-SARIS, M. (1998): "Shaping Vitality Affects, Enriching Communication: Art Therapy for Children with Autism". En: SANDLE, D. (ed.): *Development and Diversity. New applications in art therapy*. London / New York: Free Association Books, 57-77.
- FRITH, U. (1991): *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D. (ed.) (2002): *El autismo en la edad adulta. Aspectos clínicos y asistenciales*. Valencia: Promolibro.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- GOLOMB, C. (1992): *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley / Los Angeles: University of California Press.
- GRANDIN, T. (1995): "How people with autism think". En: SCHOPLER, E. & MESIBOV, G. (ed.): *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum Press, 137-156.
- HENLEY, D. (1989): "Artistic giftedness in the multiply handicapped". En: WADSON, H.; DURKIN, J.; PERACH, D. (ed.): *Advances in art therapy*. New York: John Wiley & Sons, 240-272.
- HERMELIN, B. (2001): *Bright splinters of the mind*. London / Philadelphia: Jessica Kingsley.
- HARRIS, P., & LEEVERS, H. (2000): "Pretending, imagery, and self-awareness in autism". En: BARON-COHEN, S.; TAGER-FLUSBERG, H.; COHEN, D. J. (ed.): *Understanding other minds, perspectives from developmental cognitive neuroscience*. Oxford: Oxford University Press, 182-202.
- HOBSON, R. P. (1995): *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- HOWE, M. (1989): *Fragments of genius: the strange feats of idiot savants*. New York: Routledge.
- KANNER, L. (1943): "Autistic disturbances of affective contact". En: *Nervous Child*, 2, 217-50. (Traducción española (1993): Trastornos autistas del contacto afectivo. Madrid: *Siglo Cero*, 149, 5-25).
- KELLOG, R. (1979): *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel.
- LOWENFELD, V., & BRITAIN, L. (1975): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LUQUET, G.H. (1978): *El dibujo infantil*. Barcelona: Ed. Médica y Técnica.
- MACGREGOR, I. (1992): "Unusual drawing development in children: what does it reveal about children's art?". En: CASE C. & DALLEY T. (ed.): *Working with children in art therapy*. London / New York: Tavistock/Routledge.

- MATTHEWS, J. (2002): *El arte de la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Paidós.
- MATTHEWS, J. (1984): "Children Drawings: are young children really scribbling?". En: *Early Child Development and Care*, 18, 1-39.
- MORRIS, D. (1966): *The biology of art*. London: University Paperbacks.
- PEETERS, T. (1997): "El autismo y los problemas para comprender y utilizar símbolos". En: RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. [comp.] (ed.): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, IMSERSO.
- PIAGET, J. (1996): *La formación del símbolo en el niño*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- READ, H. (1955): *Educación por el arte*. Barcelona. Buenos Aires: Paidós
- RIVIÈRE, A. (1997): "Tratamiento y definición del espectro autista II: anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas". En: RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. (comp.) (ed.): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, IMSERSO.
- RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. (comp.) (ed.): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, IMSERSO.
- RIVIÈRE, A., y NUÑEZ, M. (1996): *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- RUTTEN-SARIS, M. (1990): *Basisboek Lichaamstaal (Basic Guide to Emerging Body Language)*. Assen: Van Gorkum. Hertfordshire (UK): University of Hertfordshire.
- , (2002): *The RS-index: A diagnostic instrument for the assessment of interaction structures in drawing*. (Tesis doctoral). Hertfordshire (UK): University of Hertfordshire. Faculty of Art and Design.
- SACKS, O. (1997): *Un antropólogo en Marte*. Barcelona: Anagrama. (Ed. orig. ingles, 1995).
- SELFE, L. (1983): *Normal and anomalous representational drawing ability in children*. London: Academic Press.
- TREFFERT, D. A. (1989): *Extraordinary People; An Exploration of the Savant Syndrome*. London: Bantam Press / New York: Harper and Row.
- TUSTIN, F. (1994): *Autismo y psicosis infantiles*. Barcelona: Paidós. (1ª ed. 1987).
- WING, L. (1998): *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona / Buenos Aires / México, D. F.: Paidós.
- WING, L., & GOULD, J. (1979): "Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification". En: *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 9, 11-29.
- WINNICOTT, D. (1971): *Playing and reality*. London: Routledge.
- WILLIAMS, D. (1996): *Autism. An inside-out approach*. London: Jessica Kingsley.
- WORLD HEALTH ORGANISATION (1993): *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic Criteria for Research*. Genève: WHO.

EL TALLER DE ARTETERAPIA EN NIÑOS Y NIÑAS CON RETRASO MENTAL ESCOLARIZADOS EN UN CENTRO ESPECÍFICO

María José Prados Carmona
Psicóloga
Arteterapeuta por la U.C.M

El arte es una expresión emocional de sistemas simbólicos que no son el lenguaje, son otros símbolos. El símbolo es un instrumento maravilloso que nos permite resolver conflictos emocionales sin enfrentarnos a situaciones potencialmente peligrosas o desadaptativas en que esos conflictos tendrían que ser actuados.

-Ángel Rivière Gómez-

1. Introducción

El arte es particularmente útil para los niños y niñas con deficiencia intelectual a quienes les resulta difícil transmitir por otros medios sus ideas y sus emociones, y que incluso tienen dificultades para comprenderse a sí mismos.

Expresarse creativamente les aporta unos beneficios que mejoran su calidad de vida, pero es frecuente que sujetos con discapacidad intelectual lleven asociados sentimientos de inferioridad y baja autoestima que bloquean su actividad creadora. Sería por tanto necesario la liberación del potencial creativo, ofreciéndoles oportunidades y estímulos de manera que puedan expresarse confiadamente, superando inhibiciones y estimulando la espontaneidad.

En la práctica educativa la actividad creadora de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual carece de importancia, quizás porque tradicionalmente se ha ligado creatividad a inteligencia, o porque se esperan resultados estéticos y no se valora el proceso creativo, sus beneficios profilácticos para la salud mental de niño y niña con retraso mental. Las actividades artísticas que con normalidad se realizan en los centros que atienden a personas con deficiencia intelectual, van encaminadas a la mera copia de modelos siendo un trabajo siempre dirigido, sin contemplar el desarrollo del potencial creativo, ni la expresión libre de sentimientos.

2. Objetivos

1. Considerar la necesidad de una atención terapéutica en personas con retraso mental.
2. Reconocer la idoneidad del Arteterapia en personas con retraso mental.
3. Señalar diferencias en el tratamiento de personas con retraso mental.

3. Las personas con retraso mental

3.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE RETRASO MENTAL

La característica esencial del retraso mental es una capacidad intelectual general significativamente inferior al promedio, que se acompaña de limitaciones significativas de la actividad adaptativa propia de por lo menos dos de las siguientes áreas de habilidades:

- Comunicación.
- Cuidado de sí misma.
- Vida doméstica.
- Habilidades sociales / interpersonales.
- Utilización de recursos comunitarios.
- Autocontrol.
- Habilidades académicas funcionales.
- Trabajo.
- Ocio, salud y seguridad.

Su inicio debe ser anterior a los 18 años de edad. Capacidad intelectual significativamente inferior al promedio: se define como un coeficiente de inteligencia (obtenido mediante tests de inteligencia normalizados) de, aproximadamente, 70-75 o inferior.

Capacidad adaptativa se refiere a cómo afrontan los sujetos efectivamente las exigencias de la vida cotidiana y cómo cumplen las normas de autonomía personal esperables de alguien situado en su grupo de edad, origen sociocultural y ubicación comunitaria particulares.

La capacidad adaptativa puede estar influida por distintos factores, entre los que se incluyen características escolares, motivacionales y de la personalidad, oportunidades sociales y laborales, así como los trastornos mentales y las enfermedades médicas que pueden coexistir con el retraso mental.

3.2. CURSO DE ESTA DISCAPACIDAD

El diagnóstico de retraso mental requiere que el inicio del trastorno sea anterior a los 18 años de edad. La edad y el modo de inicio dependen de la etiología y la gravedad del retraso mental. Los retrasos más graves, especialmente cuando se asocian a un síndrome con fenotipo característico, tienden a reconocerse tempranamente (por ejemplo, el síndrome de Down habitualmente se diagnostica en el nacimiento). Por el contrario, el retraso leve de origen desconocido acostumbra a observarse posteriormente.

En muchos retrasos graves resultantes de una causa adquirida, la afectación intelectual se presentará más bruscamente (por ejemplo, retraso leve a consecuencia de una encefalitis). El curso del retraso mental está influido por la evolución de las enfermedades médicas subyacentes y por factores ambientales. Si el factor médico subyacente es de carácter estático, muy probablemente el curso será variable dependiendo de factores ambientales.

El diagnóstico de retraso mental no necesariamente es algo invariable. Las personas que presentan un retraso mental leve precozmente, manifestado por el fracaso en tareas de aprendizaje académico, si gozan de oportunidades y adiestramiento adecuados, pueden desarrollar en otros terrenos buenas habilidades adaptativas y a partir de un cierto momento, no presentar el grado de afectación requerido para un diagnóstico de retraso mental.

3.3. GRAVEDAD DEL RETRASO MENTAL

Pueden especificarse cuatro grados de intensidad, de acuerdo con el nivel de insuficiencia intelectual: leve (o ligero), moderado, grave (o severo) y profundo.

a. Retraso mental leve

Este grupo incluye a la mayoría (alrededor del 85%) de personas afectadas por el retraso mental. Consideradas en su conjunto, tales personas suelen desarrollar habilidades sociales y de comunicación durante los años preescolares (0-5 años de edad), tienen limitaciones mínimas en las áreas sensoriomotoras y con frecuencia no son distinguibles de otros niños sin retraso mental hasta edades posteriores.

Estas personas pueden adquirir conocimientos académicos que podrían llegar a situarles aproximadamente en un sexto curso de enseñanza básica. Durante su vida adulta, les resulta posible adquirir habilidades sociales y laborales adecuadas para una autonomía mínima, si bien podrían necesitar supervisión, orientación y asisten-

cia, especialmente en situaciones de mayor complejidad social o de tipo económico. Contando con apoyos adecuados, los sujetos con retraso mental leve pueden vivir satisfactoriamente en la comunidad sea independientemente, sea en instituciones supervisados.

b. Retraso mental moderado

Este grupo constituye alrededor del 10% de toda la población con retraso mental. La mayoría de personas con este nivel adquieren habilidades de comunicación durante los primeros años de la niñez. Pueden aprovecharse de una formación laboral y, con supervisión moderada, atender a su propio cuidado personal. También pueden beneficiarse de adiestramiento en habilidades sociales y laborales, pero es improbable que progresen más allá de un segundo nivel en materias escolares. Pueden aprender a trasladarse independientemente por lugares que les son familiares. Durante la adolescencia sus dificultades para reconocer las convenciones sociales pueden interferir las relaciones con otros muchachos y muchachas. Alcanzada la etapa adulta, en su mayoría son capaces de realizar trabajos no cualificados o semicualificados, siempre con supervisión, en talleres protegidos o en el mercado general del trabajo. Se adaptan bien a la vida en comunidad, habitualmente en instituciones con supervisión.

c. Retraso mental grave

El grupo de personas con retraso mental grave incluye el 3-4% de los individuos con retraso mental. Durante los primeros años de la niñez adquieren un lenguaje comunicativo escaso o nulo. Durante la edad escolar pueden aprender a hablar y pueden ser adiestrados en habilidades elementales de cuidado personal. Respecto a las materias académicas, pueden llegar a familiarizarse con el alfabeto o la numeración simple. En los años adultos llegan a realizar tareas simples estrechamente supervisadas en instituciones. La mayoría se adapta bien en la comunidad, sea en hogares colectivos o con sus familias, a no ser que sufran alguna discapacidad asociada que requiera cuidados especializados o cualquier otro tipo de asistencia.

d. Retraso mental profundo

Este grupo incluye aproximadamente el 1-2% de las personas con retraso mental. La mayoría de las personas con este diagnóstico presentan una enfermedad neurológica identificada que explica su retraso mental. Durante los primeros años de la niñez desarrollan considerables alteraciones del funcionamiento motor. Puede predecirse un desarrollo óptimo en un ambiente altamente estructurado con ayudas y supervisión constantes, así como con una relación individualizada con el educador.

El desarrollo motor y las habilidades para la comunicación y el cuidado personal pueden mejorar si se les somete a un adiestramiento adecuado. Llegan a realizar tareas simples en instituciones protegidas y estrechamente supervisadas.

3.4. CARACTERÍSTICAS DESCRIPTIVAS

En su libro *Personas con discapacidad*, Verdugo describe que no existen características comportamentales o de personalidad específicas que estén asociadas unívocamente al retraso mental. Algunas personas con retraso mental son pasivas y dependientes mientras que otras son impulsivas y agresivas.

La mayoría de las personas con retraso mental son mentalmente sanas y carentes de problemas comportamentales significativos, pero existe una importante minoría con problemas psicológicos o emocionales, que puede necesitar servicios de salud mental. La ausencia de habilidades para la comunicación puede predisponer a comportamientos perturbadores y agresivos que sustituyan al lenguaje comunicativo.

Las personas con retraso mental presentan una prevalencia de trastornos mentales asociados que se estima tres o cuatro veces mayor que la observada en la población general y que se incrementan a medida que aumenta el deterioro intelectual.

Los trastornos más comunes que comienzan a manifestar los retrasados mentales adolescentes antes de convertirse en adultos son: conductas agresivas, estereotipadas, autopunitivas y autistas. Pero también aparecen la depresión, ansiedad, esquizofrenia, hiperactividad y problemas de atención.

Puede observarse cualquier tipo de trastorno de esta naturaleza no existiendo prueba alguna de que la naturaleza de un trastorno mental concreto sea diferente en los individuos con retraso mental. Sin embargo, el diagnóstico de un trastorno mental asociado suele complicarse por el hecho de que su presentación clínica puede estar modificada por la gravedad del retraso mental y las discapacidades o insuficiencias asociadas. Los déficit en las habilidades para la comunicación puede provocar una incapacidad para suministrar una historia adecuada.

Pueden presentarse otras alteraciones asociadas como por ejemplo, déficit de atención con hiperactividad, trastornos del estado de ánimo, trastornos generalizados del desarrollo, etc.

La psicopatología en las personas con retraso mental ha sido un tema ignorado tanto por la investigación como por el trabajo clínico. La escasez de estudios puede explicarse por la falta general de atención que se ha concedido desde siempre a la

psicopatología infantil, y por la dificultad de efectuar un diagnóstico diferencial preciso, habiéndose concentrado los esfuerzos en el funcionamiento intelectual y adaptativo.

3.5. TRATAMIENTOS DE PROBLEMAS COMPORTAMENTALES Y EMOCIONALES

La influencia de los problemas comportamentales y emocionales sobre otras áreas (cognitiva, educativa...) hace prioritario el tratamiento y la atención preventiva de estos trastornos.

Principalmente se han utilizado tratamientos médicos y psicológicos. La utilización de medicamentos ha sido eficaz pero en ocasiones es abusiva, además altera la conducta, la atención y la concentración. La modificación de conducta es el tratamiento más utilizado en el retraso mental en el abordaje de los trastornos de conducta y adaptación con resultados muy eficaces.

Otro enfoque psicológico y menos utilizado en personas con retraso mental es la psicoterapia. Durante muchos años se ha considerado que la intervención psicoterapéutica no podía ser aplicada a personas discapacitadas que presentaran retraso mental porque sus dificultades cognitivas complican la elaboración de las emociones. La Psicoterapia es "un proceso, a diferencia de los anteriores, que se caracteriza por ser comunicativo que usa el mensaje y sus códigos, como medio para generar cambios en situaciones adaptativas, en el individuo al cual se dirige. La psicoterapia consiste entonces en acompañar al paciente en el camino que tiene que hacer para llevar a cabo el cambio" (Marh, 1999). Este tipo de terapias inciden sobre aspectos emocionales ayudando en la comprensión de las reacciones de la persona con retraso, de su mundo afectivo, sus sentimientos, la dinámica general de las relaciones que establece con los demás y el clima afectivo que le rodea.

4. Arteterapia en personas con retraso mental

4.1. IDONEIDAD DE UTILIZACIÓN

Varias son las causas por las que se ha desestimado la utilización de la terapia artística en personas con retraso mental. Por un lado, la exclusiva atención a aspectos intelectuales y adaptativos negándoles su derecho a expresarse, a elegir, como si su deficiencia intelectual llevara implícita una deficiencia emocional o sólo fuera causa del daño intelectual. Por otro lado, una falta de reconocimiento de su capacidad creadora.

Pero son múltiples los motivos que justifican un tratamiento de arteterapia. En primer lugar, porque es un medio de comunicación no verbal y alternativo para estas personas que tienen dificultades en la expresión y comprensión del lenguaje oral.

Gianni Biondi ha estudiado estados emotivos de sujetos con Síndrome Down. En numerosas ocasiones se observa la puesta en marcha de mecanismos de defensa que no son más que un modo indirecto de comunicar la propia necesidad de ser ayudados a expresar el propio malestar psicológico, un malestar que se manifiesta preferentemente con ansia, agresividad, comportamientos regresivos y, en casos más complejos, con auténticas crisis de angustia. En los adolescentes el motivo de malestar es causado por la incompreensión de solicitudes contradictorias que lo confunden, respondiendo con un aislamiento a su sentimiento de incapacidad para satisfacer demasiados, distintos y confusos requerimientos y expectativas.

Además, no se ha reparado en la alta prevalencia del maltrato en los niños y jóvenes con discapacidad. Esta población parece ser especialmente vulnerable al maltrato en general y particularmente al abandono y abuso físico y emocional.

Otra aspecto que hay que tener en cuenta es la frecuente institucionalización de las personas con retraso, sobre todo en edad adulta. Esta situación priva a los sujetos de las experiencias que son comunes a la mayor parte de la población, careciendo de relaciones personales duraderas pudiendo provocar una carencia afectiva, una falta de intimidad y de espacio y dificultades de adaptación a la vida institucional.

La falta de capacidad creadora no está justificada. Según Vigostky, llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano. Partiendo de esta definición, toda persona es capaz de crear nuevas imágenes, acciones. No debemos por tanto negar el desarrollo de esta capacidad a personas con retraso mental si además tenemos en cuenta la importancia de la capacidad creadora para el desarrollo general y la madurez del niño y la niña:

- Desarrollo de su capacidad de comunicación, tan importante en las personas con retraso mental, puesto que su ausencia puede predisponer la aparición de comportamientos perturbadores y agresivos que sustituyen al lenguaje comunicativo.
- Conocimiento de sí mismo. Lo que enriquece al niño en su capacidad creativa no es la obra creada, sino su proceso creador, es decir ese suceder continuo de decisiones, de toma de postura ante un diálogo abierto con aquello que se está creando; esto es lo que le afianza en su personalidad.

- Medida profiláctica puesto que el acto creador canaliza tensiones, conflictos, sentimientos de frustración e insatisfacción o complejos de inferioridad. Las personas con retraso mental pueden presentar problemas de conducta y trastornos emocionales persistiendo dificultades de equilibrio social y de aprendizaje escolar, que podrían ser disminuidas mediante el desarrollo de la creatividad. Este tipo de actividades no exige una única solución, como normalmente se les pide para otros aprendizajes, sino que cualquier respuesta va a ser valorada, lo que genera un mejoramiento de su autoestima.
- Desarrollo cognitivo. Numerosas investigaciones experimentales han demostrado que los poderes creativos son independientes de los poderes intelectuales. Estos dos componentes del individuo no están interrelacionados aunque, como de hecho ocurre, la una sirve de fondo a la otra.
- Desarrollo afectivo. Reconocimiento de los sentimientos y emociones propias y ajenas.

El acto expresivo-creativo implica de forma total al individuo, comprometiéndolo con una serie de procesos en el plano biológico, sensoperceptivo, afectivo, intelectual y social. La educación artística es un valioso complemento para la formación armónica de la personalidad y es necesario diferenciarla del arteterapia, términos que suelen confundirse. El arteterapia utiliza el arte con fines terapéuticos, facilitando y posibilitando un cambio significativo en la persona. El arteterapia es una disciplina que capacita para la ayuda humana utilizando los medios artísticos, las imágenes, el proceso creativo y las respuestas del paciente a esos productos creados. A través del proceso creador se reflexiona sobre el desarrollo del paciente, sus conflictos personales e intereses.

4.2. RECURSOS MATERIALES, ESPACIALES Y HUMANOS

4.2.1. El entorno

El contexto donde ubicar el taller de arte terapia puede ser variado. Podría ubicarse en los centros de salud como un servicio sanitario con los inconvenientes que conlleva:

1. Sólo se atienden casos de extrema gravedad.
2. Menor frecuencia de sesiones.
3. Desvinculación del resto de los profesionales que atienden al sujeto.
4. Sería un servicio de atención y no de prevención.

Frecuentemente la detección de los problemas emocionales se hace en la escuela y es allí donde se detectan los sujetos de riesgo. Los colegios específicos de educación especial tienen escolarizados un gran número de alumnos y alumnas que presentan comportamiento perturbador grave, es decir, conductas que teniendo en cuenta su frecuencia, intensidad o duración, interfieren significativamente en la dinámica escolar, por ejemplo, agresión habitual a compañeros, destrucción de objetos, violación grave de normas, etc. Cada vez es mayor el alumnado que es derivado a estos centros por su colegio ordinario de integración. El arte terapia puede dar respuesta a estos niños y niñas desde el mismo centro educativo, formando parte del equipo educativo y psicopedagógico que atiende al alumnado, sin demoras ni descoordinación, pudiendo tratarlos de forma individual o grupal y recibiendo una atención especializada adecuada a sus características, economizando recursos y adaptaciones de materiales. La inclusión del taller de arteterapia en un centro educativo posibilita una atención que no interfiere ni sustituye a otras actuaciones psicológicas o educativas pero que por utilizar el arte como recurso es muy afin a otras actividades escolares. De igual forma, puede formar parte de un centro educativo ordinario de integración dando respuesta a esos mismos alumnos o alumnas.

Sería igualmente recomendado para las residencias que atienden a personas adultas con retraso mental, aliviando las dificultades que conlleva la institucionalización y otros problemas.

4.2.2. Espacio

Las condiciones de la sala donde se realicen las sesiones de arteterapia no van a ser distintas a las requeridas para otros sujetos, pero sí que hay que prestar especial atención a que los accesos a los materiales sean fáciles y que posibiliten elecciones libres y autónomas.

4.2.3. Recursos materiales

La decisión de utilizar unos recursos en vez de otros va a depender de dos factores: el grado de afectación del retraso y la existencia de otras patologías asociadas.

Dependiendo de la gravedad del retraso algunos materiales pueden ser desaconsejados por su toxicidad o peligrosidad, pero no debe existir ningún otro tipo de limitación. Tiene que haber disposición de distintos materiales y serán los mismos alumnos y alumnas los que experimenten y decidan sus preferencias; además, hay que dejar de tratarlos como eternos preescolares, decidiendo por ellos y prohibiéndoles determinados materiales ante el temor de que no vayan a hacer el uso esperado. No se trata de enseñar la técnica de cada material sino de motivar un proceso creador a través de una variada oferta de recursos.

En el caso de presentar otras discapacidades asociadas, será necesario la adaptación de materiales y artilugios que posibiliten la ejecución. En ocasiones, estas adaptaciones son las mismas que las utilizadas para otros aprendizajes escolares, como por ejemplo la adaptación del lápiz, el uso del mobiliario, sujeción del papel, utilización de cartones en lugar de papel para evitar que el frecuente babeo los deteriore en exceso...

4.2.4. Recursos humanos

La persona que dirige el Taller de Arteterapia no sólo debe tener formación artística sino una formación terapéutica. No se pretende enseñar, entretener al niño y niña con retraso mental a través de la producción de imágenes, se trata de provocar un cambio, de acompañar en un proceso de reconocimiento y expresión de sentimientos y pensamientos, de contener emociones. Además, es imprescindible que tenga confianza en que el niño y niña con retraso mental son competentes en la expresión de sentimientos, en la creación artística, en sus posibilidades de cambio y crecimiento.

Los niños y niñas que asisten al taller son previamente seleccionados. El retraso mental no es una enfermedad que necesite un tratamiento específico para curarse, es el estado de una persona con distinta capacidad intelectual. No todos los niños y niñas van a necesitar de Arteterapia. Incluso necesitando de algún tipo de psicoterapia puede darse el caso de que este tipo de terapia no sea efectiva para algunos niños y niñas porque rechacen este tipo de actividad, porque no se produzcan cambios significativos, porque su grado de afectación sea tan profundo que le incapacite para la comunicación. Hay que encontrar para cada caso la respuestas psicológica más adecuada. Además para ser sujetos susceptibles de recibir arte terapia hay que valorar la presencia de síntomas como problemas de conducta, ansiedad, agresividad, angustia, comportamientos regresivos, problemas de comunicación, aislamiento, depresión...

4.3. APLICACIÓN ESPECÍFICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La necesidad de una terapia artística surgió para dar respuesta al grupo de alumnos y alumnas del que era tutora. Se trataba de un grupo especialmente conflictivo que presentaba problemas conductuales, sociales, apatía, familiares, de personalidad, escolarizados en un centro específico de deficiencia mental. Los síntomas observados y que daban muestra de la necesidad de una intervención del área afectivo-emocional eran los siguientes:

- **ALUMNO CON RETRASO MENTAL MODERADO:** Presentaba los siguientes síntomas: rabieta, numerosas llamadas de atención (quitarse las gafas, meterse los dedos en los ojos y luego chuparse las legañas; pedir continuamente agua; meterse los dedos en la nariz de forma llamativa; provocarse vómitos); demandaba una atención individualizada hacia él negándose a no hacer nada si no era así; se negaba a comer o metía los dedos en el plato, pero la característica que mejor le definía era su apatía. Su estado de apatía, en el taller, se manifestaba en su desgana para ponerse a pintar. Poco a poco y con ayuda, comenzó a pintar con trazos siempre en el mismo sentido y sus últimas pinturas daban muestras de un mayor interés, rellenando todo el espacio, utilizando diversos colores y con muchas repeticiones, manifestando su gusto por la pintura cuando por iniciativa propia se pone a pintar casi desapareciendo su estado de apatía. Paralelamente aumentó su actividad en otras tareas escolares, pero el avance más notable fue a nivel comunicativo, iniciando él la interacción y expresando su estado de ánimo cuando no se encontraba bien.
- **ALUMNA CON RETRASO MENTAL GRAVE:** Esta alumna poseía un nivel curricular y cognitivo inferior al resto de sus compañeros, necesitando una atención muy individualizada y personal. Al principio se mostraba a disgusto y su pintura era muy mecánica consistente en pintar con un solo color todo el espacio. Más tarde fueron apareciendo figuras que ya se distinguían del fondo. Fue adaptándose al grupo superando ese rechazo por ser autónoma, colaborando en el funcionamiento del taller y, lo más importante, encontrándose alegre.
- **ALUMNO CON RETRASO MENTAL MODERADO / DÉFICIT DE ATENCIÓN:** En clase y en general en el colegio se mostraba muy inquieto, impertinente con sus compañeros, distorsionaba continuamente el clima de clase haciendo ruidos (golpeando en la mesa con las manos o con lápices, dando palmadas, elevando el tono de voz, etc.), se refería en numerosas ocasiones a otro compañero que le miraba porque eso le molestaba. Su atención era muy dispersa, incapaz de trabajar solo, incluso con atención continuada se distraía pinchándose a sí mismo con el lápiz en las uñas... Todas estas conductas aumentaban cuando se le exigía un mínimo de normas. Acostumbraba a incumplir normas básicas de convivencia. Ante cualquier exigencia para reeducar estos aspectos el alumno se mostraba hostil y expresaba su desacuerdo diciendo que esa persona que le recriminaba era mala. Aunque han existido altibajos, mostrándose durante pequeñas temporadas más tranquilo, la constante ha sido la inestabilidad. Su excitabilidad se ha incrementado a causa de sus compañeros que, al igual que él, son muy inquietos. Sus dibujos son muy expresivos pero sus dificultades expresivas y su déficit de atención hace muy difícil mantener un diálogo razonado y coherente con él. Todas estas circunstancias sugerían la necesidad de un trabajo individual donde no se dieran las interferencias del resto del grupo, pero la dinámica del centro no lo ha permitido.

- **ALUMNO CON RETRASO MENTAL MODERADO / PROBLEMAS DE CONDUCTA:** Alteraba de forma sistemática el orden de la clase dando golpes, rompiendo el mobiliario de clase, chillando, pegando a los otros, incitando a los demás a no participar en la marcha y funcionamiento del aula... Su buen nivel de competencia cognitiva hacía que fuera el líder del grupo, influyendo en el resto de los alumnos. También mostraba otras conductas antisociales como hurto, amenazas... A lo largo del curso, fue adaptándose al funcionamiento del aula decreciendo la cantidad y calidad de algunas de sus conductas desadaptadas, pero aún seguían existiendo y se observaba que éstas aumentaban cuando se acercaba la visita a su casa, marchándose del piso de acogida donde residía. Durante la actividad pictórica siempre presentaba una actitud de concentración, dando muestra de gran interés y motivación. En todo momento, le fueron transmitidas al alumno muestras de afectividad, comunicación y comprensión, con el objetivo de vencer su incomprensión, negatividad, irritabilidad y desinterés. La expresión de sus obras fue enriquecida con la invención de historias. El avance más significativo fue que reconociera su culpabilidad y manifestara, conductual y oralmente, interés por cambiar sus conductas desadaptadas.
- **ALUMNO CON RETRASO MENTAL MODERADO.** Era un alumno alegre, cariñoso y cumplía sus responsabilidades; sin embargo, su personalidad tan infantil y juguetona hacía que estuviera continuamente molestando a sus compañeros y quejándose permanentemente de que los otros le molestaban a él. Sus aprendizajes eran prácticamente nulos, mostraba un gran desinterés por todo, y, si bien realizaba sus trabajos, los hacía con mucha desgana y sin ninguna intención de retener la información, dando muestra de baja autoestima e incomprensión de la utilidad y funcionalidad de los aprendizajes, a pesar de estar dentro de su nivel de competencia. En sus obras manifestaba situaciones familiares y siempre cercanas.
- **ALUMNO CON RETRASO MENTAL GRAVE / MOTÓRICO / EPILEPSIA / PLURIDEFICIENTE.** Era un alumno que no presentaba problemas emocionales sino físicos. Al pertenecer al grupo, se benefició de las actividades artísticas.

Los problemas del grupo se abordaron desde una intervención interdisciplinar:

- Ofreciendo el taller de arteterapia como un medio de comunicación que les posibilitara la autoexpresión y les permitiera la comprensión y la mejora de las dificultades mencionadas.
- Buscando actividades grupales y cooperativas, creando así una situación grupal sin que existiera una relación previa entre los alumnos y alumnas, estableciendo un grupo de aprendizaje por medio de la individualización y la socialización, que condujeran al sujeto a la educación integral.

- Reduciendo la realización del trabajo escolar hacia otro tipo de aprendizajes conductuales por las exigencias del grupo, con muchos diálogos, discutiendo sobre la situación de la clase, problemas de disciplina y proponiendo soluciones.
- Aumentando la participación del alumnado en la marcha y funcionamiento del taller, responsabilizándolos de tareas concretas.
- Prestando durante cortos períodos de tiempo atención exclusiva a algunos de los alumnos.
- Reforzando las conductas no problemáticas.
- Procurando tratar los problemas con la mayor serenidad y tranquilidad posibles.

Debido a las necesidades más urgentes del grupo, se priorizaron aquellos objetivos referidos al equilibrio personal, a la interrelación personal y a la inserción social, promoviendo en el alumnado máximo grado de calidad de vida en la vertiente de bienestar, potenciando la participación de forma adecuada en diferentes entornos y actividades. En este sentido se han resaltado las capacidades de desarrollo de la autonomía y las competencias vinculadas al desarrollo de la comunicación y el lenguaje por su relevancia desde el punto de vista psicológico y social.

El progreso de los niños y niñas no resulta representativo si sólo se atiende a la cantidad de objetivos superados. Es necesario una evaluación cualitativa considerando otros criterios de progreso.

Teniendo en cuenta las características de los alumnos los avances de éstos sólo pueden observarse atendiendo a aspectos tales como:

- Aumento en los intentos de aproximación a las actividades.
- La participación más prolongada en tareas.
- Aumento de la intención comunicativa.
- Reconocimiento y expresión de emociones
- La desaparición o reducción de comportamientos perjudiciales para la salud y bienestar propio y de otros.
- La progresiva manifestación de actitudes positivas hacia las personas y situaciones.
- En general, la constatación de una disminución en la necesidad de ayuda para participar en los diferentes entornos y actividades.

Simultáneamente a la mejora emocional y afectiva, se han observado beneficios en otros ámbitos de la personalidad:

1. Incremento de la imaginación y capacidad expresiva del adolescente con minusvalía psíquica.
2. Se ha observado la evolución de los alumnos en este aspecto, cuando al realizar la evaluación inicial eran incapaces de ningún tipo de realización al proponerles un tema y, en la actualidad, son ellos mismos quienes manifiestan interés por crear cuentos, imágenes sin necesidad casi de incentivarlos.
3. Desarrollo de la sensibilidad, el buen gusto y el interés por lo artístico.
4. La adquisición de diversos materiales (diapositivas, cuentos, láminas...) ha posibilitado la variedad de actividades ofrecidas a los alumnos con el fin de motivar y estimular el interés por lo artístico.
5. Iniciación en el uso y manejo de los recursos y técnicas pictóricas.
6. Estímulo para el aprecio y valoración de las realizaciones artísticas y culturales.
7. Promoción de actitudes favorables al reconocimiento y estima de todo aquello que como obra humana representa un esfuerzo de la inteligencia e imaginación del hombre.
8. Favorecimiento de la evolución física y psíquica del alumno
9. Refuerzo de su personalidad total, procurándole un medio de expresión, el gozo estético, la alegría creadora.
10. Apoyo en el proceso de socialización, proporcionándole ocupación en el ocio y tiempo libre, seguridad en sí mismo, responsabilidad...
11. Mejora del lenguaje verbal.
12. Desarrollo la capacidad de atención , observación, memoria.

4.4. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS

Teniendo en cuenta las características psicológicas del niño o de la niña con retraso mental, se ha prestado especial atención a algunas actuaciones por parte del adulto.

4.4.1. Durante la fase de desbloqueo creativo

Es frecuente que al iniciar la terapia los niños manifiesten su incapacidad para expresarse de forma gráfica. La instigación física es el método más eficaz donde lo único que se pretende es que pierdan el miedo a no saber, a equivocarse, a hacerles comprender que cualquier cosa que hagan es válida.

No existen unas técnicas especiales para desarrollar la creatividad en las personas con retraso mental; lo que hay que tener en cuenta es que a cada período infantil le corresponde su propia forma de creación, que es independiente de la edad cronológica de las personas con retraso mental; que lo importante es la edad mental, por lo que algunas actividades pueden adaptarse mejor que otras.

Es necesario hacer especial hincapié en aquellas carencias propias de los ambientes o actitudes por parte de los adultos que no favorecen el desarrollo creativo de las personas con retraso mental.

En primer lugar, es imprescindible la consideración del ambiente. Un entorno óptimo debe ofrecer oportunidades de experimentar la autonomía, la toma de decisiones y autocontrol. Es fundamental tener confianza en la competencia de estas personas para el desarrollo de su creatividad, el cual va a depender más de la mediación que de las propias limitaciones del sujeto. Para que estas personas, de la misma manera que los niños y niñas "normales", nos ofrezcan sus posibilidades creadoras, deben sentirse ayudadas, estimuladas y libres para descubrir y manifestar lo que ven, tocan, sienten con una canción o narración. Libres también en la sinceridad y espontaneidad de sus realizaciones, merecedoras siempre del respeto del otro.

En el fomento de la creación artística hay que tener en cuenta el principio de libertad, expansión y gozo, sin que nada de ello tenga que ver con el desorden y la indisciplina, sino con la flexibilidad, la comprensión y la tolerancia.

Es necesario enseñar a mirar, a observar el mundo lleno de emotividad. A través del diálogo, se puede ayudar a recordar experiencias. Asimismo, se puede favorecer la memoria con la utilización del vídeo y la fotografía que refuerzan la representación mental de las imágenes. Estas actuaciones, además de desarrollar la primera de las bases de la actividad creadora, contribuirán a llenar los espacios vacíos que tanta pereza les produce. El trabajo de rellenar representa minuciosidad, monotonía, disciplina. Al mismo tiempo, se realiza un esfuerzo de atención, de perseverancia, de autocontrol y de desarrollo de su sentido crítico.

Para que la niña y el niño con retraso mental utilicen un lenguaje gráfico, es necesario una preparación previa, estimulándoles con narraciones en las que predomina

mune un sentimiento, después de una cadena de palabras o de una audición de música.

En los aprendizajes de expresión artística lo menos importante son los resultados concretos. Lo principal es el proceso que se ha realizado en el interior del niño y que ha puesto en juego un número incontable de facultades.

El fin no es formar artistas que permitan magníficas exposiciones al final de un período de tiempo. Así no despertaríamos al niño o a la niña a nuevas aventuras, sino que crearíamos muchas frustraciones, sobre todo en los niños con deficiencias. La obra artística del niño sólo es capaz de valorarla él mismo. Nuestros criterios no son válidos. La felicidad, afectividad y el proceso creador no tienen evaluación objetiva satisfactoria. Se trata de crear un clima integrado por la libertad, flexibilidad, espontaneidad y espíritu crítico.

4.4.2. Durante la fase de propuesta artística y su desarrollo plástico

En consonancia con las características psicológicas del niño y la niña con retraso mental, la construcción de significados ha sido favorecida a través de actividades que parten de experiencias muy vinculadas a su realidad cotidiana.

Los enfoques directivo y no directivo son empleados en igual medida, pero siempre respetando y favoreciendo la espontaneidad, la libertad de creación, la interpretación personal y el espíritu crítico, siendo la flexibilidad una de las notas del entorno, permitiendo oportunidades de involucrarse.

En la utilización del procedimiento directivo, la propuesta de trabajo se ha desarrollado a través de experiencias, situaciones y actividades graduadas en función de la dificultad y tratando siempre de que fueran motivadoras y que estuvieran vinculadas con los sentimientos personales y la realidad cercana; todo ello como medio para llegar a entenderse y comprender a las personas. Se trabajan temas relacionados con la identidad, la familia, el colegio, los sentimientos.

Durante el proceso creativo de los niños y niñas con retraso mental debe tenerse presente sus limitadas posibilidades. Básicamente éstas son las diferencias:

1. En los trabajos sugeridos las tareas han de desmenuzarse y secuenciarse con elementos mínimos, que garanticen la comprensión.
2. Que el o la terapeuta trabaje paralelamente con el niño o la niña puede servir para facilitarles la comprensión de algunas tareas y enriquecer sus recursos expresivos, aunque se corre el riesgo de que copie, con el consiguiente fracaso por la

inexactitud de la copia. Debe de hacerse una vez superada la fase de desbloqueo, cuando el niño o la niña ha adquirido ya confianza y seguridad en lo que hace.

3. En numerosas ocasiones, y sobre todo en los niños más gravemente afectados, hay que buscar su intención comunicativa en su forma de hacer más que en lo que hace. Se valorará el tipo de trazo, la agresión a los materiales o a su obra, el tipo de recursos utilizados...
4. Durante el proceso de realización se puede ayudar en la planificación de las tareas, así como en la sugerencia de que completen lo más posible sus obras porque la tendencia es de dejarla inacabada y no respetar el tiempo previsto y acordado. De esta forma van interiorizando la estructuración temporal.
5. Durante el proceso creador, la tendencia habitual de las personas con déficit intelectual es la de mantener dialogo, pudiendo aprovechar esta circunstancia para expresarse sobre lo que está haciendo e incluso sugerirle o prevenirle de las consecuencias y dificultades sobre el uso de algunos materiales.
6. Los criterios de valoración han de ser menos estrictos y más condescendientes; esto es, el nivel satisfactorio ha de equipararse, por lo general, con el nivel de las capacidades del sujeto y no con el "patrón normal". Siempre que se creía conveniente, y con la finalidad de hacer más expresivas sus obras, se les ha aconsejado sobre la elección de colores, utilización de otro tipo de técnica, tamaño, dirección de los trazos, ... pero nunca menospreciando sus realizaciones sino, todo lo contrario, valorándolas y dejando libertad en su elección final.
7. El tiempo de ejecución es más prolongado que el utilizado por los niños normales. Debe respetarse el ritmo de cada alumno, proporcionándole el tiempo y refuerzos necesarios.
8. El niño deficiente necesita más refuerzos que el niño normal. Sus pinturas han sido siempre valoradas positivamente y tratadas con respeto, enmarcándolas y exponiéndolas en el taller durante algún tiempo.
9. Una característica es la perseverancia en la forma y el contenido, de forma estereotipada, al igual que muchos de sus comportamientos de la vida cotidiana. Con la finalidad de ir enriqueciendo las posibilidades expresivas de los niños y niñas, debe aprovecharse el tiempo de las sesiones, estimulando nuevas experiencias. La repetición masiva es, la mayoría de las veces, la única manera de ampliar su repertorio de recursos.

10. No pasa nada si en la elaboración de algunas de sus obras ha habido participación del adulto y no han sido elaboradas de forma totalmente autónoma. El terapeuta debe ayudar a expresar y el diálogo gráfico es un recurso válido. Además el aprendizaje por imitación es otra técnica muy utilizada en caso del retraso mental. Pero no se debe abusar de ella, hay que dejar la suficiente libertad expresiva y respetar esa espontaneidad infantil que no debe mermarse.
11. La fase propia de expresión artística no debe utilizarse con este único fin. El proceso de asimilación de los niños y niñas con retraso mental es más lento y la fase de desbloqueo podría eternizarse. Así, se puede seguir su desarrollo durante estos tiempos de expresión artística, pero sin olvidar la observación atenta de todo lo que allí sucede, como en una sesión más.

4.4.3. Durante la puesta en común de tipo verbal entre los participantes y el arteterapeuta

La significación de su obra es más pobre que la de los niños y niñas "normales"; por ello, hay que ayudarles en la explicación de las mismas. Las explicaciones de los alumnos sobre sus obras se limitan, la mayoría de las veces, a la denominación de los objetos, por lo que a través de la invención de historias se ha enriquecido bastante la expresión de sus sentimientos y emociones.

Durante la puesta en común del grupo, es difícil mantener la atención de todos los participantes con retraso mental haciendo necesario el diálogo durante la realización del trabajo, de forma que luego el tiempo de coloquio en grupo no se alargue demasiado y sea más participativo.

4.5. FICHAS DE REGISTRO

La ficha de registro utilizada está basada en Murria Cox.

INSESIÓN		NOMBRE		FECHA	
MATERIALES					
ACTIVIDAD					
INTERACCIONES		VERBALIZACIONES		LENGUAJE CORPORAL	
ACTITUD					
PROCESO			CONTENIDO		
REPETICIONES					
SALUDO Y DESPEDIA					
INTUICIÓN					

4.6. RELACIÓN CON LA FAMILIA

La relación con la familia es muy importante en el caso de los niños y niñas con retraso mental porque va a aportar una valiosa información sobre el conocimiento de la problemática del sujeto y de su entorno familiar. No sólo nos interesa los datos que aporten sino las impresiones percibidas en el momento de la entrevista.

Es necesario además informar a la familia sobre el trabajo que se realiza con su hijo, que es arteterapia y porqué es conveniente esta actuación.

Bibliografía

- AYMERICH, C. y M. (1981): *Expresión y arte en la escuela. La expresión plástica*. Barcelona: Teide
- BIONDI, G. (1997): *El Proyecto Málaga. La aportación de la Psicología a un laboratorio de investigación para la aproximación integrada al desarrollo del niño con Síndrome de Down. Proyecto Roma. Primer Congreso Internacional de reflexión y conclusiones del Proyecto Roma*. Málaga: Universitas malacitana.
- DSM-IV, (1995): *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- HERBERT, R. (1996): *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- SALVANES, R y MARTINEZ, V. (1986): "Psicoterapia psicoanalítica". En: *Enciclopedia temática de Educación Especial*. (Tomo II). Madrid: CEPE.
- STOTT, J y MALES, B. (1987): "La terapia artística en personas con retraso mental". En: DALLEY, T. [de.]: *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- VERDUGO, M. A. (1995): *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- VIGOSTKY, L. S. (1998): *La imaginación y el arte en la infancia (Ensayo psicológico)*. Madrid: Akal.

LA IMAGEN ABRE LA PUERTA DE LA PALABRA: Taller de Arteterapia en la Comunidad de Madrid

Juana Alba Delgado
Profesora de dibujo y pintura
Arteterapeuta por la U.C.M.

Crear produce bienestar

Tengo la certeza de que una parte importante del mundo de las imágenes está sin explorar. Es la que está ligada al conocimiento personal del autor, al acceso de su mundo interno y, a partir de él, a la búsqueda de su estado óptimo de salud. Entendida la salud en sentido amplio. El arte, considerado simplemente como expresión del hombre, puede ser utilizado para su desarrollo personal y curación.

Cada pintor puede establecer una relación entre él o su comportamiento, y su obra; esto es lo que hace que la pintura sea terapéutica. Lo mismo sucede con cualquier manifestación artística. La creación, sea del tipo que sea, coloca al hombre en una situación de equilibrio, de bienestar, de satisfacción, aunque en el proceso tenga lugar la confrontación con sentimientos negativos. En cualquier caso, intensificará su vida y le dará un conocimiento personal más profundo, en cuanto se pare a reflexionar sobre su obra. Todos somos en parte iguales y en parte diferentes. Es ese reconocimiento de lo distinto lo que permite vernos en contraste con los demás. Al mismo tiempo, vamos viendo lo igual que somos a los otros, encontrando asociaciones. Las imágenes, aunque sean sencillas, son ricas en contenido. Se pueden observar desde tantos puntos de vista como espectadores haya, porque la grandeza de la imagen no reside en su corrección, ni en su parecido con la realidad, como muchos suponen, sino en la capacidad de relacionar sus elementos con nuestras vivencias pasadas o presentes, con nuestros pensamientos, preocupaciones...

Lo interesante para nosotros es que esa correspondencia entre el mundo personal del autor de la obra y la obra misma no es exclusiva de quienes se dedican a la creación artística sino que ocurre cuando cualquiera se pone a dibujar. Es por eso que para participar en un taller de arteterapia no hace falta tener conocimientos artísticos. Las imágenes que se producen en él no son más que herramientas que permiten ir más allá de la imagen en sí. En las sesiones, cada uno dibujará sobre lo que le preocupe, incluso sin darse cuenta. Saber preguntar sobre esas imágenes al paciente será la labor fundamental del terapeuta.

Una herramienta llamada imagen

Poner en palabras las preocupaciones, los deseos, la insatisfacción o el dolor que llevamos dentro es una tarea difícil. No se trata de quejarnos o de pedir, sino de intentar reconocer nuestros sentimientos para poder trabajar con ellos posteriormente. De la misma manera que el lenguaje lleva codificada nuestra angustia, las imágenes que dibujamos revelan parte de nosotros mismos. También las imágenes llevan codificada la información. En un taller de arteterapia dichas imágenes se convierten en herramientas con las que podemos trabajar. El hecho de reflexionar sobre una imagen que está fuera de nosotros permite acceder a nuestros sentimientos con menor carga emocional. Se produce, al mirar desde afuera, un distanciamiento. En lugar de hablar cada uno de sí mismo, en el taller de arteterapia, se habla de las obras. Al analizar un dibujo consideramos los diferentes elementos plásticos, sus cualidades, su ubicación en el espacio y las relaciones que se establecen entre dichos elementos. Este conjunto de elementos pictóricos constituyen metáforas gráficas, que representan parte de la vida del sujeto que las dibuja. La imagen es además intermediaria entre cómo nos sentimos y cómo nos gustaría estar. La imagen nos ayuda a encontrar el camino del reconocimiento. Es la imagen la que ayuda a cuestionarse. A veces no es posible hacerse preguntas, sin embargo, en nuestro cerebro algo sucede, aunque al principio no se pueda ver.

Si un o una paciente ha dibujado un animal con expresión de enfado y sin boca, es posible que algo de lo que le sucede esté relacionado con el silencio; o quizás no. Es posible que se le rompieran los dientes de pequeño, o que sea incapaz de expresar la ira o tal vez quiera que todo el mundo se calle. Y no solamente esto, sino que cada persona que mira una imagen se proyecta en ella. Una imagen cualquiera, independientemente de la intención de su autor al crearla, si es vista por múltiples espectadores, cada uno verá reflejado su propio pensamiento. Y lo que somos capaces de ver en la imagen es nuestro propio universo. Cuando un niño dibuja, lo que está haciendo es comunicar gráficamente su comprensión de la realidad. Instar a un niño a que introduzca detalles en un dibujo, hará que desarrolle su capacidad de percepción de la realidad y se abra nuevos caminos. En un taller de arteterapia, lo importante es que el paciente sea quien hable de sus imágenes, o de lo que ve en las imágenes. Cada uno hablará de sí mismo y, en un grupo, el arteterapeuta estará atento a las intervenciones de cada uno de los participantes cuando hablan de los dibujos de los demás, ya que estarán en juego sus proyecciones, más que las de la persona que dibujó. Aún así me parece que admitir lo que piensan los demás ayuda siempre a enriquecer el conjunto. Volviendo a la imagen anterior del animal enfadado y sin boca, el terapeuta puede decirle al paciente que hable sobre ese animal que ha dibujado. Puede preguntarle qué hace ese animal cuando quiere comer.

Si el paciente siente contrariedad, alegría, entusiasmo o miedo, la expresión del animal que dibuje tendrá, de alguna forma, esa expresión también.

El terapeuta debe recoger la información que se desprende de la imagen, de las relaciones que haya con otras imágenes, de las palabras del paciente y de su comportamiento. Además, considerará en todo momento cuáles pueden ser sus propias proyecciones para poder separarlas de las de sus pacientes.

Las huellas que me han dejado

En muchas familias hay temas de los que nunca se habla. Hay que considerar que a veces no se habla de lo que nos resulta doloroso. La familia será más patológica cuantos más temas tabú tenga. Sin embargo, la familia nos viene dada. No es posible elegir a nuestros padres. La manera de proceder que tengan con nosotros los más allegados, junto con el entorno en el que nos desenvolvamos, condicionará el resto de nuestra vida. Crecer querido y valorado es importante para desarrollarse adecuadamente. Lo contrario nos proporcionará un gran daño. Todos los aciertos, así como los errores familiares, se pasan de padres a hijos. Suelen repetirse las mismas conductas, incluso cuando se quieren evitar y a veces por eso mismo. En los casos más patológicos, las soluciones para salir de ese tipo de comportamientos tendrán que ser tajantes. En el caso de familias en las que se da maltrato psicológico e incluso físico, la única forma de proteger a los niños es alejándoles de ese ambiente. Si el maltrato procede del padre, la madre se ve en la tesitura de tener que abandonar el hogar con sus hijos. En la práctica, en una familia en la que existe el maltrato, éste no suele venir de una sola persona. Todos sus miembros tienen interiorizadas conductas parecidas; si bien con distintos niveles y formas. Cuando te han sometido aprendes a someter.

Son muchas las mujeres maltratadas que están en peligro continuo. La Comunidad de Madrid dispone de casas de acogida para madres con sus hijos que estén en esta situación. Dichas casas permiten la ruptura de ese círculo de sufrimiento. Se modifica el ambiente y se pone al servicio de cada uno de los miembros de la familia el personal cualificado para ayudarles a crear su nuevo hogar. Las casas de acogida son transitorias y las familias tienen una estancia aproximada de un período de seis meses. Para que la formación de su nuevo hogar tenga más garantías, la mujer tendrá que revisar sus conductas, tendrá que empezar a plantearse cuestiones relacionadas con su pareja y su familia. A los niños que sufrieron maltrato no les desaparece la angustia por estar fuera de la casa donde les pegaban. Aislarse del ambiente donde se produce el maltrato es lo más inmediato. Después será necesario construir otras formas de relacionarse con los demás. Hay que aprender a respetar y confiar en los otros.

Taller de Arteterapia con niños en una casa de acogida

La experiencia que vamos a detallar tuvo lugar en uno de los centros de acogida para familias maltratadas de la Comunidad de Madrid durante un periodo de ocho meses.

Los nombres de los niños que aparecen en el taller son ficticios.

Lugar: Uno de los centros de acogida para familias maltratadas en la Comunidad de Madrid.

Características de la casa de acogida: Este centro acoge durante un período de seis meses aproximadamente, a mujeres con una situación de maltrato. Durante este tiempo dichas mujeres suelen trabajar, y se encargan además del funcionamiento de la casa de acogida. Cada madre, con sus hijos, dispone de una habitación, encargándose ellos de su cuidado y limpieza. El comedor, el salón y la cocina son de uso común y se organizan haciendo turnos. Este lugar es de tránsito, en espera de que les concedan una casa y puedan independizarse.

Quiénes: Niños de 9 a 12 años.

Dónde: El lugar que utilizamos en un principio para desarrollar el taller de arteterapia es el comedor de la casa; un espacio amplio, con cuatro mesas grandes y cada una con seis sillas. Los niños se sientan a trabajar juntos en una de las mesas durante la primera parte de la sesión. En la segunda parte de cada sesión se sitúan en círculo y colocan los dibujos en el centro.

Cuándo: Nos reunimos todos los lunes de cinco a seis de la tarde. En los primeros minutos se dan las pautas. Después, los niños dibujan durante cuarenta minutos y el resto del tiempo lo dedicamos a hablar sobre sus trabajos.

El **objetivo fundamental** del taller es que los niños aprendan a conocerse mejor a través de las imágenes, que puedan modificar en su vida aquello que no les guste. Pero ¿qué significa conocerse a sí mismo? Conocerse a sí mismo es:

- Aceptarse.
- Comprenderse.
- Aceptar su entorno y disfrutar de él.
- Darse cuenta de cuáles son sus límites.
- Conocer sus posibilidades.

Materiales: Lápices de grafito y de colores, borradores, sacapuntas, tijeras, rotuladores, ceras, arcilla y papeles blancos de DIN A 4.

Desarrollo del plan de trabajo: La duración del taller es de octubre a mayo y se desarrolla con un total de 21 sesiones. La propuesta de temas con los que había pensado trabajar no obtuvo los resultados que deseaba. A partir de la 4ª sesión, cambié el diseño de las actividades en función de las necesidades que fui detectando. En un principio, pensé que el grupo debía ser cerrado por un período de un mes. Sin embargo, dadas las características de la casa donde se impartió el taller, era imposible llevarlo a cabo. Todos los días había cambios, por lo que me tuve que adaptar a las necesidades que se daban en ella. Al principio, daba sensación de caos, porque parecía que había pocas cosas que permanecieran. Luego, admitiendo la dinámica de provisionalidad que reinaba en la casa, fue posible adaptarme a ella o, al menos, aprovechar al máximo las sesiones, siendo consciente de las condiciones que no se podían modificar. La estancia de los niños era corta y, aunque vivieran en la casa, no estaban siempre, por lo que era difícil tener a los mismos niños en el taller. Y los temas previstos para cada día tenían que readaptarse constantemente a las necesidades que iba detectando en el taller.

Diseñé una ficha individual que me permitiera hacer un seguimiento de cada niño y otra del grupo para no perder la atención de aquellas cuestiones que me parecían importantes:

FICHA INDIVIDUAL:	FECHA:
-------------------	--------

MATERIALES: NIVEL DE CONCENTRACIÓN: LENGUAJE CORPORAL: REPETICIONES DE LAS OBRAS: PARTICIPANTES: INTERVENCIONES:

FICHA DE OBSERVACIÓN DE GRUPO

ESPACIO:

TIPO DE GRUPO:

TIPO DE SESIÓN:

MATERIALES:

CONCENTRACIÓN EN LA TAREA:

NÚMERO DE INTERVENCIONES:

TIPO DE INTERVENCIONES:

TIEMPOS MUERTOS, SABER ESPERAR:

ANSIEDAD QUE GENERA EL GRUPO:

REPETICIONES EN LA MANERA DE ACTUAR:

REPETICIONES EN LAS OBRAS:

MIEDO, DESORIENTACIÓN, AISLAMIENTO:

DESEOS PARA EL FUTURO:

RELACIÓN CON OTROS PARTICIPANTES:

APOYO QUE NECESITA EL GRUPO O CADA PARTICIPANTE:

CONSIDERAR LA IMPORTANCIA DE LA PRIMERA SESIÓN:

Las normas que rigen el taller son sencillas, pero es fundamental su cumplimiento, para el desarrollo del mismo. Se las di a conocer a los niños en la primera sesión del taller y parecieron aceptarlas. Sin embargo, en el transcurso del taller fue necesaria una reunión, al terminar una de las sesiones, en la que se volvieron a acordar dichas normas con la participación de los niños. A partir de esta reunión, su actitud fue más respetuosa con las mismas.

NORMAS

- 1.-** Las arteterapeutas deciden quien entra en la sesión.
- 2.-** Pueden venir todos los niños de la casa de nueve a doce años.
- 3.-** Se debe llegar puntual si no es por causa justificada.
- 4.-** Si por alguna razón especial no se puede llegar a la hora, se permitirá entrar hasta diez minutos más tarde de la hora de comienzo.
- 5.-** Si se sale en una sesión, no se puede volver a entrar hasta la sesión siguiente.
- 6.-** No se puede insultar, gritar o agredir a otro miembro del grupo.
- 7.-** La sesión dura una hora (de cinco y media a seis y media).
- 8.-** Si se empieza cinco o diez minutos tarde se acabará cinco o diez minutos después.
- 9.-** Al finalizar se recogerán los materiales entre todos.

RESUMEN sesiones, actividades y participantes en el Taller de Arteterapia

SESIÓN	ACTIVIDAD	A	B	F	P	V	E	J	R	S	M
1	Los objetos	SÍ	SÍ								
2	Las plantas	SÍ	SÍ	SÍ							
3	Libre	SÍ			SÍ	SÍ					
4	Los animales	SÍ			SÍ						
5	Libre	SÍ			SÍ						
6	Los sentimientos	SÍ			SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
7	1.- Reflexión sobre el día anterior 2.- Tus amigos						SÍ				
8	Inicial	SÍ						SÍ	SÍ		
9	1.-Dibujo a partir de un gesto. 2.- Firmas.				SÍ	SÍ			SÍ		
10	Palabras encadenadas.				SÍ	SÍ			SÍ		
11	1.- Sonidos con la boca por orden. 2.- Imágenes a partir de los sonidos. 3.- Composición con tus imágenes o las del grupo.	SÍ			SÍ	SÍ			SÍ		
12	1.- Expresar con colores: alegría, tristeza, agresividad, ternura, culpa, amor, miedo, esperanza. 2.- Hacer una composición con algo de lo que haya salido anteriormente.	SÍ			SÍ	SÍ			SÍ		
13	1.- Animales por parejas. 2.- Animales individualmente. 3.- Aves.	SÍ			SÍ	SÍ					
14	1.- Enseñar animales por parejas de otro grupo para que lo tengan de referencia. 2.- Arcilla: la figura humana.	SÍ			SÍ	SÍ		SÍ	SÍ	SÍ	
15	1.- Completar formas abiertas. 2.- Contar una historia.	SÍ			SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	
16	1.- Lo que veo. 2.- Lo que oigo.				SÍ				SÍ	SÍ	
17	Arcilla: Algo relacionado con la inicial.	SÍ				SÍ					
18	Arcilla: Los animales	SÍ				SÍ			SÍ		SÍ
19	1.- Dibuja escenas de tu vida que sean significativas para ti. 2.- Propuesta suya de animales por parejas.	SÍ								SÍ	SÍ
20	1.- Duelo de la pérdida. 2.- Fotocopias u originales. 3.- Contener y ser contenido.	SÍ						SÍ	SÍ	SÍ	
21	1.- Mural de despedida con dibujos o palabras 2.- Recuadro de despedida.	SÍ			SÍ			SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

A modo de ilustración, detallaré el desarrollo de algunas de estas sesiones. Cada una de ellas goza de peculiaridades que resultan interesantes o especialmente significativas porque todas las sesiones son muy distintas, tanto por el número de participantes, como por los participantes en sí y por el tipo de relaciones que se establecen entre ellos.

DESARROLLO DE LA 5ª SESIÓN

Cuando llegué estaba solamente Ángel. Hablé con ellos cuando llegaron para ponernos de acuerdo en una serie de cuestiones que nos afectaban a todos.

Participantes: Ángel, Paloma, Ernesto.

Ernesto estuvo en la primera parte de la sesión porque tenía que salir con su madre para hacerse fotos para el colegio.

Paloma

1. **El dibujo.** Ha dibujado un sol grande sencillo.
2. **La forma de trabajar.** Ha sido atrevida con el color. Ha recortado las esquinas y ha hecho dentro del sol pequeñas incisiones longitudinales.
3. **La palabra.** Sus comentarios eran negativos. A todo le pone pegas. Entonces le he dicho: "Paloma si tuvieras que hacer un comentario positivo de algo ¿en que te fijarías?" Me dijo: "En las rebajas, te llevas lo mismo por menos dinero".
4. **Su percepción actual.** Este mundo no me gusta, todo está mal. Los animales desaparecen, no hay árboles...
5. **La postura.** Ha permanecido sentada todo el tiempo.
6. **Sus recuerdos.** Ha hablado de su vida cuando era pequeña. "Me gustaba cuando me regalaban en mi casa cosas y me sacaban a pasear y algunas señoras que conocían a mi madre me decían que era guapa". "Pero ahora también eres guapa Paloma", le dije. Me contesta: "Sí, también me lo dicen pero yo le daría mi cara a otra niña...".
7. **Su añoranza.** Paloma viene desplazada de otros centros de acogida y recuerda su situación familiar en su casa lejana.

Ángel

1. **El dibujo.** Ha dibujado un pez. Primero un hombre esquemático con los miembros rotos, un gran pene y alguna deformación en las piernas. Lo ha borrado y ha dicho que él ha dibujado un hombre invisible.

2. **La postura.** Se levantaba continuamente. Ángel a veces se tumbaba en el sofá. Ha habido una ocasión en la que se ha levantado y escondido debajo del sofá. En otras ocasiones buscaba pretextos para ir a la puerta a hablar con Vicente o con cualquier otra persona.
3. **Su percepción actual.** Sus críticas eran negativas, todo le parecía mal. Estaban haciendo desaparecer algunas especies de animales, la capa de ozono... Habló de que había oído en la televisión que habían construido una máquina que interpretaba los sonidos de un bebé.
4. **La familia.** Habló de su hermana, dijo que ella dibujaba bien. Habló de su vida. Todo iba bien hasta que un día mis padres discutieron. Paloma comentó: "Sí, pues los míos que no se querían desde el principio...".
5. **La psicóloga** me ha comentado después que Ángel lo ha pasado muy mal, pero no he querido que me contase más para poder observar desprejuiciadamente.

Reflexión después de la 5ª sesión

Esta sesión fue más informal. Se dedicó más tiempo a hablar y menos a dibujar. Me dejé llevar por lo que demandaban los niños. Fui yo quien les seguí. Fue fácil porque solamente eran dos y había un clima agradable y de confianza que han ido creando ellos.

Lo que se repite

Relacioné la manera de esconderse de Ángel de este día con el día que se fue de la sesión y luego quería entrar y se escondió para observarnos desde la terraza, entre las cortinas. Reconocí que en él esconderse era un síntoma. Tenía que seguir observando y ver qué quería decir con ello. Cuando había menos niños estaban más relajados. Parecía que su madurez era mayor.

SEXTA SESIÓN

Las sesiones se sucedieron. Cuantos más niños asistían al taller más conflictivas eran las sesiones. No podían soportar a tres o cuatro más. Un niño cuyo comportamiento podía ser de rebeldía o ataque continuo, cuando estaba solo o acompañado por otro, era bien diferente.

Mi experiencia como profesora me había demostrado que, de manera excepcional, cuando en una clase había tenido 10 ó 12 alumnos, había trabajado con ellos perfectamente. El problema surgía en la clase cuando eran treinta.

Aquí la conflictividad surgía cuando eran tres.

En la sexta sesión, pensé que sería bueno que expresaran los sentimientos en el papel para poder trabajar con ellos. Después de la sesión, tanto ellos como yo tendríamos que haber estado más preparados. Puse pocos límites y dichos sentimientos, no se ponían sólo en el papel, sino que caminaban de un lado a otro en la habitación. Se metían especialmente con un niño que había venido a la casa. Decían tonterías constantemente. Uno de ellos abrió la estantería, cogió una vela y se la introdujo en la boca simulando un pene. Esta experiencia me hizo comprender, que cuando se trabajan sentimientos con un grupo de niños cuyos sentimientos fueron dañados, hay que trabajar con ellos muchas más sesiones. Muchos de sus dibujos acabaron hechos bolas de papel que tiraban por el aire.

Reflexión después de la sexta sesión

Después de esta sesión me propuse:

1.- Reflexionar sobre el día anterior. Preguntarles si es que se sentían tan mal y era una forma de decírmelo o qué es lo que pensaban ellos.

2.- Recuperé los dibujos deshaciendo las bolas de papel y estirándolos, pensé plancharlos, pero como trabajaron algunos con ceras imaginé que alguno podía modificarse, los estiré simplemente con cuidado.

SÈPTIMA SESION

En la siguiente sesión, asistió un niño solamente. Era como si después de la tempestad se necesitara la calma. Fue ésta una sesión muy fructífera. Yo realicé con él lo que pensaba hacer con todo el grupo y la respuesta fue sorprendentemente buena. Fui observando que unas sesiones se compensaban con otras y que se podía avanzar mejor, gracias a que a veces había pocos niños. Esto permitía un trato más directo y personalizado.

8ª SESIÓN

Teníamos pendiente hablar de los dibujos del día anterior.

Jesús tenía una figura humana recortada. Le pregunté: "¿Qué hace?". Me contestó: "Está aburriéndose y leyendo". Le pregunté: "¿Quién es?" y me dijo que nadie. Le pregunté si se aburría estudiando y me dijo que sí.

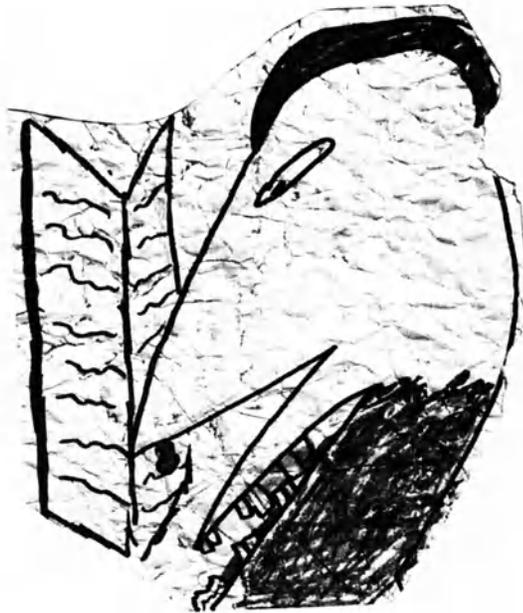


FIGURA 1

Dentro de esta misma sesión trabajamos a partir de la inicial de cada uno.

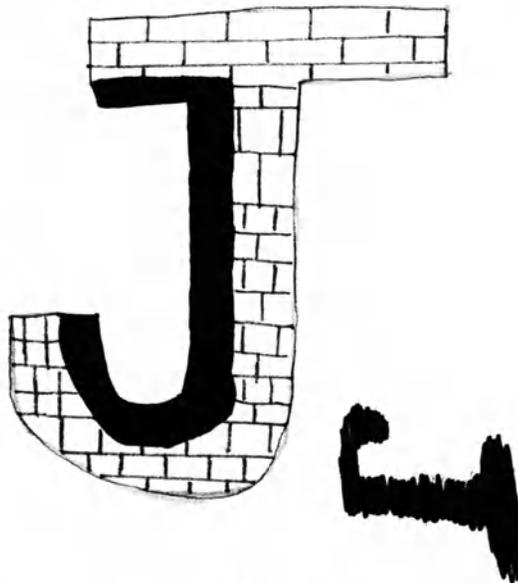


FIGURA 2

Dibujo con el tema de la inicial, por el mismo niño que realizó el dibujo anterior.

Dentro de esta misma sesión Ángel habló de su dibujo que es abstracto.

Ángel pidió salir de la sesión bajo la excusa de haber quedado con un amigo. Unos minutos después le vi solo mirándonos a través de una cristalera. Se escondía para observarnos desde fuera. A mí me sorprendió esta conducta, porque era una actitud repetida de este niño y lo reconocí como un síntoma. En el taller de arteterapia teníamos como norma no volver a entrar en las sesiones una vez que se ha salido; sin embargo, me preocupaba saber el comportamiento del niño en el caso de que volviera a entrar a la sesión. Es la razón por la que me dirigí a él para preguntarle si quería volver de manera excepcional. Ángel sonrió ligeramente al poder incorporarse de nuevo, lo que interpreté como que se sentía bien al poder entrar de nuevo. Cuando entró le pregunté la razón por la que se escondía. Me respondió que para espiar. Después de esto hizo el siguiente dibujo:

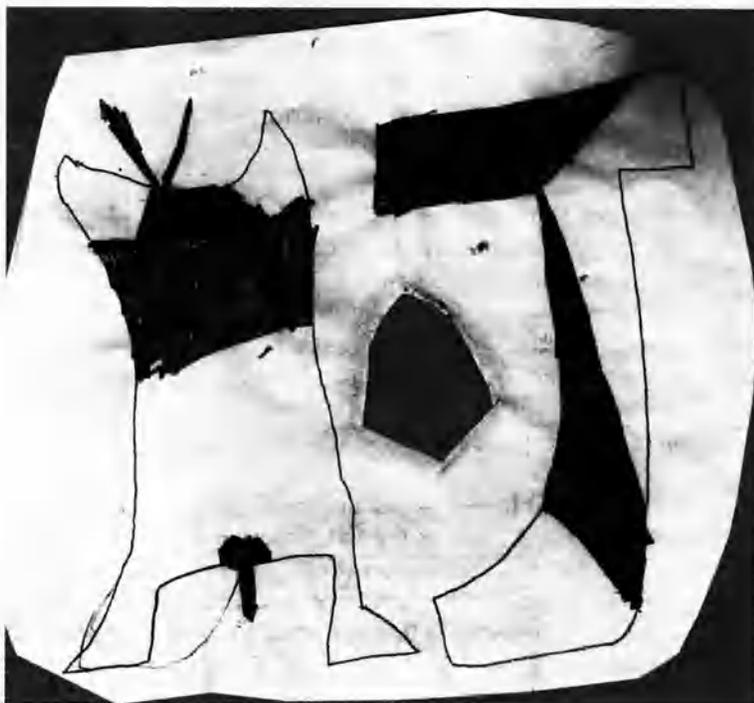


FIGURA 3

Este dibujo está superpuesto sobre un fondo gris para que se distingan las zonas recortadas.

Ángel dibujó una A y una J. Le pregunté el significado de la segunda letra y me dijo que Jiménez, su apellido. Luego recortó la hoja, como en otras ocasiones y en el agujero que hizo en el centro metía los dedos con alusiones sexuales. Le pregunté qué era el agujero y seguía metiendo y sacando los dedos indicando una penetración. También hizo un comentario: "Tiene el culo como una mona, de tanto, de tanto."

Cuando el sujeto analizado comunica dos cosas en sucesión inmediata, como en un solo aliento, esta proximidad puede interpretarse como una conexión.

-Sigmund Freud,
Psicoanálisis del arte-

Esta sesión la llevé a supervisión y me parecieron interesantes los comentarios de la supervisora. La segunda letra en su inicial era importante marcarla porque ahí se veía representada la función del padre. Posteriormente, diseñé otra sesión en la que pudiera volver a salir la figura del padre.

En la siguiente sesión, trasladamos el taller a la sala de usos múltiples, recientemente creada. Era una sala pequeña que tenía una mesa con sillas a su alrededor. Era acogedora. Todos nos pusimos contentos de tener ese nuevo espacio.

En el transcurso de algunas sesiones, siempre hubo frases que me hicieron pensar. En este caso la intervención de Jesús, cuando se dirigió a Roberto, dijo:

"¡Qué corazón tan bonito; ¿Te has inspirado en un culo rojo lleno de patadas?".

Por una parte, este tipo de frases me hacían tomar conciencia de que aquellos niños habían sido maltratados. Al mismo tiempo, observaba el amor y el interés de este niño al realizar sus dibujos. En todos ellos había un esfuerzo por el acabado. Quería que sus dibujos parecieran bonitos. Recibió el comentario con el silencio y reflejada en la cara la contención y la contrariedad. Le comenté que le comprendía y que estuviera tranquilo.

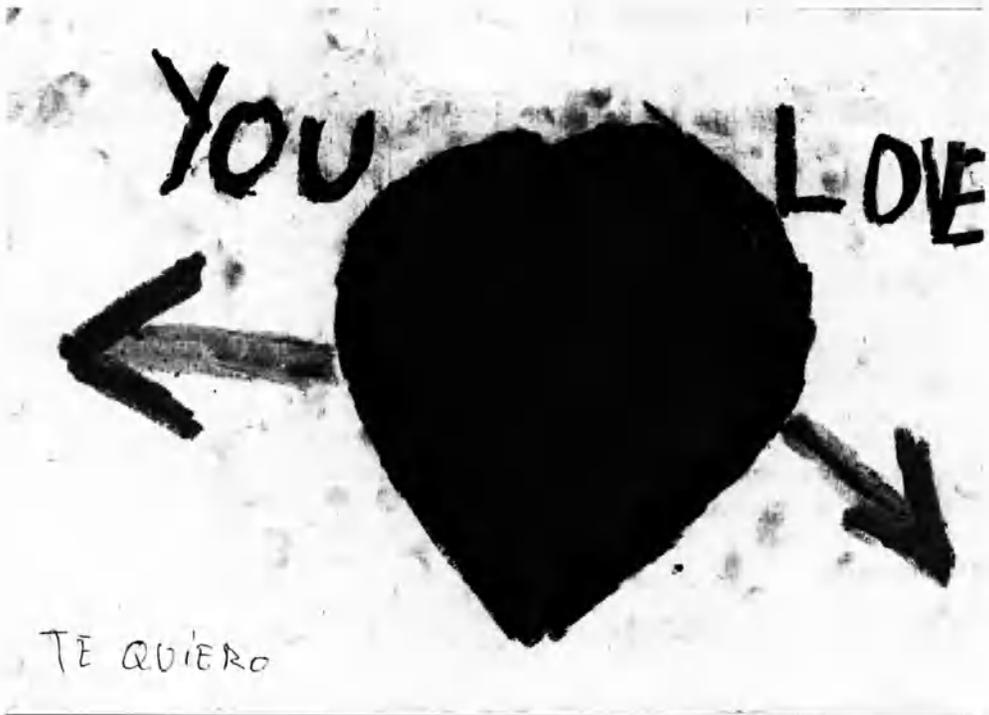


FIGURA 4

Citas con las madres

Se suele hacer un contrato terapéutico con los padres antes de recibir a los niños en un taller de arteterapia. En este caso, los niños entraron a formar parte del taller directamente por la intervención de la psicóloga del centro. Por esta razón, cité a las madres una vez que el taller se estaba desarrollando. Algunas madres se interesaron por saber qué es lo que íbamos a hacer en él y, sobre todo, si en esa hora los niños estarían a cargo de un adulto responsable.

La citas que propuse para hablar con las madres de los niños tuvieron mala aceptación. Hubo madres que cité y asistieron puntuales e interesadas. Otras, sin embargo, no asistieron, aunque las cité en tres ocasiones.

Encuesta sencilla para las citas con las madres:

1. ¿Cómo ves a tu hijo?
2. ¿Te ha hablado de lo que hacemos en el taller?

3. ¿Sabes si está contento?
4. Di tres adjetivos que definan a tu hijo.
5. ¿Tiene más hermanos?
6. ¿Quieres contarme algo más que creas que puede ayudarme en el taller?

17ª SESIÓN

Preparación

La sesión estuvo dedicada a **trabajar con arcilla**, que fue la petición que me hicieron los niños el día anterior.

En este ejercicio me propuse volver a trabajar con las iniciales para marcarle a Ángel la figura del padre, según comenté con la supervisora después de que hiciese el dibujo de la figura 3.

Desarrollo

Estos niños no estuvieron en el taller:

Jesús se fue de la casa de acogida.

Sergio tenía 39,8 de fiebre.

Roberto tuvo que ir con su madre a recoger ropa de Cáritas.

Ernesto no vino a esta sesión. Llevaba varias sesiones sin aparecer después de que ocurriera un incidente. En la última sesión que estuvo, riñó con Roberto y estuvieron a punto de pegarse. Tuve que intervenir sacando a Ernesto de la sesión. Su madre se enfadó y no le dejó volver al taller. Sus palabras fueron: “¡Como te juntes con Roberto te voy a reventar!”.

Los niños que asistieron a la sesión fueron Vicente y Ángel. Repartí la arcilla y se pusieron a trabajar sobre la propuesta que les había hecho: modelar algo relacionado con sus iniciales. Era una propuesta, pero tenían la libertad de hacer otra cosa. Yo trabajé con ellos en la sesión, como una más del grupo.

Vicente modeló una zapatilla y Ángel un cenicero. Cuando pusieron en común lo que habían realizado, Ángel dijo que había hecho un cenicero porque su padre fumaba mucho. Vicente dijo que había modelado una zapatilla porque hacía unos días había sido su cumpleaños y sus abuelos le habían regalado unas que llevaba puestas. Nos las enseñó sonriente.

Me pareció especialmente significativo el hecho de que Ángel modelase un cenicero porque su padre fumaba mucho. Mi intención era reforzarle la figura del padre con su ejercicio, pero no fue necesario porque lo hizo él mismo.

Paloma vino a la mitad de la sesión aproximadamente. No dejé que pasara. No tenía excusa para llegar tarde y habían pasado más de 20 minutos desde que empezamos. Le pregunté qué había hecho para no venir y me dijo: "Deberes, pero sólo unos poquitos". Cuando le dije que no podía pasar dijo: "¿Es que es un pecado hacer deberes? ¡Pues ya no voy a volver!". Y no volvió más a trabajar en el taller. Me sorprendió tanto que no volviese (respetando su palabra), como que viniese el último día que yo estaba en la casa para disculparse y despedirse.

Después de la 17ª sesión

Esta sesión fue muy interesante porque me hizo ver que mi preocupación por Ángel era excesiva, aprendí que hay que saber esperar. Lo que a uno le preocupa a cualquier individuo, aparece en terapia una y otra vez de forma espontánea. No hay que forzar el proceso. Prueba de ello es el desarrollo de la siguiente sesión.

18ª SESIÓN

Preparación

En esta sesión volvimos a modelar con **arcilla**. El otro día no pudieron venir nada más que dos niños al taller y sabía que les gustaba.

Desarrollo

Este día vinieron Ángel, Vicente, Roberto y Mario.

Les llevé cola y pasta de madera para decorar los trabajos de arcilla del día anterior. Me preguntaron cómo se utilizaba y se lo expliqué. Me pareció interesante ver cómo me escuchaban respetuosamente y con interés. Después repartí la arcilla y se pusieron a trabajar, les propuse modelar animales.

Ángel volvió a modelar un cenicero. Le pregunté cómo es que hacía hoy otro cenicero. Su respuesta fue que éste era un cenicero mejorado.

Vicente dijo que había hecho una salchicha. Parecía un pene y hacía movimientos como si lo fuera. Después modeló un dado; le pregunté por qué y me contestó en

un tono un poco burlón: “Para jugar a la oca, ¡Juana de Arco!”. Ángel salió en mi defensa diciendo: “Juana, sin arco”.

Roberto hizo una luna y un zapato de mujer.

A Mario le pregunté: “¿Tú que has hecho?”. Me respondió: “Un cuchillo”. Proseguí diciendo: “¿Quieres hablarnos algo sobre tu cuchillo?”. A lo cual Mario dijo: “¿Es necesario hablar?”. Le respondí: “No, sólo si quieres”. Contestó: “Entonces no”.

En total, tuvimos en este taller veintiuna sesiones, como se ha podido ver en el cuadro. Hice el cierre con las tres últimas sesiones.

19ª SESIÓN. PRIMERA SESIÓN DE CIERRE

Llevé hojas de DIN-A4 con seis recuadros impresos para que dibujaran algunos hechos que considerasen importantes en su vida. La idea era que pudieran dibujar algo de lo que quisieran dejar constancia antes de que terminase el taller.

Desarrollo de la 19ª sesión

A esta sesión asistieron Roberto, Sergio y Ángel.

Jesús se marchó de la casa de acogida.

Vicente y Paloma no estaban en la casa.

Ernesto no venía desde que su madre se enfadó.

Era la segunda sesión de Mario, ya que se había incorporado a la casa recientemente.

Cuando les propuse el trabajo observé que no les parecía buena idea. Después de ver su reacción les dije que si no querían dibujar su biografía, podían dibujar lo que hacían en un día, utilizando las viñetas. Ángel preguntó: “¿Qué quieres, que hagamos un cómic de nuestra vida?”. “Sí, algo así.”, respondí. Hubo un silencio, pero no se ponían a trabajar.

Mario hizo cuatro viñetas que me parecieron de un día idealizado. No quiso hablar de ello después.

Ángel hizo unos dibujos muy simples, parecía que quería dar la información justa para no quedar mal. Las dos últimas viñetas tenían un texto en el que se leía: “Ajo

y agua, más resina". Lo firmó como Pepito Grillo y puso que tenía 81 años. Me pareció una solución ingeniosa para no dar información. Lo que me hizo pensar, una vez más, en su inteligencia y en la cantidad de recursos que utilizaban para salir de una situación determinada. Como arteterapeuta, pude comprobar que era bueno confiar en las soluciones que cada uno encontrase y que no tenía por qué contar nada si no le apetecía.

Sergio dejó el papel en blanco. Le pregunté: "¿Quieres hablar algo de tu papel en blanco?". Contestó que no.

Durante el taller les propuse actividades que unas veces les gustaron más y otras menos pero, en todo momento, traté de crear un clima de confianza y libertad que propiciara su autonomía.

Ángel preguntó que por qué no dibujaban animales como aquel día que lo hicieron de dos en dos. La actividad consistía en dibujar animales imaginarios por partes. Cada niño debía construir en el mismo papel una parte del animal. Todos los niños debían empezar por la cabeza del animal. Se intercambian los dibujos y todos los niños dibujaban el cuerpo continuando el animal que empezó el otro. Para que esta actividad se pudiera llevar a cabo tenían que haber aprendido a colaborar unos con otros. Era la segunda vez que se realizaba esta actividad, pero ahora por petición suya. Les dije que podían dibujarlos entre los tres.

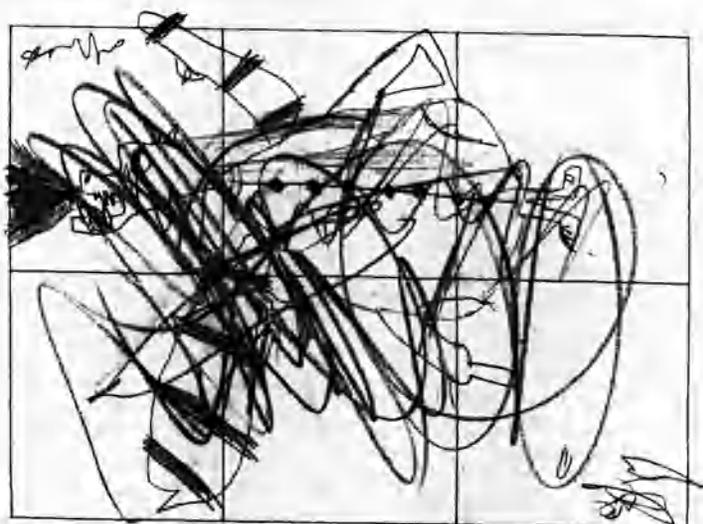


FIGURA 5. Éste es uno de los resultados de dibujar un animal entre tres.

Se pusieron a dibujar con mejor disposición que en sesiones anteriores, ya que la propuesta había partido de ellos. Llegaron a acabar las tres partes haciendo cada uno la suya. Después les dije que colorearan los dibujos. Fue entonces cuando Roberto pintó una rayita de azul en el dibujo de Sergio y éste reaccionó pintarrajeando el suyo totalmente. Roberto respondió de la misma manera sobre el trabajo de Sergio y los dos animales quedaron prácticamente irreconocibles. Ángel conservó el dibujo que había empezado sin rayar.

Una vez terminado este ejercicio, Ángel se quedó satisfecho con su dibujo y Roberto y Sergio, al ver el contraste con los suyos tachados, sintieron el impulso de estropear también el dibujo de Ángel, que, a duras penas, consiguió salvarlo. Al no poder rayar el dibujo intacto, sintieron que eran los suyos los que estaban deteriorados. Visto esto, les propuse si querían empezar de nuevo, pero sentí que la actitud y predisposición que tenían ya no eran las mismas. La nueva propuesta surgió de nuevo de ellos, querían hacer el dibujo de un animal entre los tres. Sergio empezó la tarea, pero, en vez de realizar una cabeza de animal convencional, cubrió su espacio de rayajos, como una provocación. Los otros dos niños me miraron expectantes esperando que yo reprobese la actitud de Sergio, pero me pareció más interesante aceptar las rayas como una cabeza. El siguiente en dibujar fue Ángel, que dijo: "Ah, ¿qué esto vale?... ¡Pues, toma!". Ángel continuó la maraña de rayas con más ímpetu que Sergio, con un trazado diferente, como si fuera el cuerpo. Mario repitió el proceso con líneas más enérgicas. Así, esta provocación se transformó en un juego divertido en el que todos nosotros éramos cómplices. Habíamos creado con su puño y mi aceptación, efectivamente, un animal, pero consiguieron algo más importante: trabajar en un proyecto común. No comentamos nada de la sesión, nos habíamos entendido.

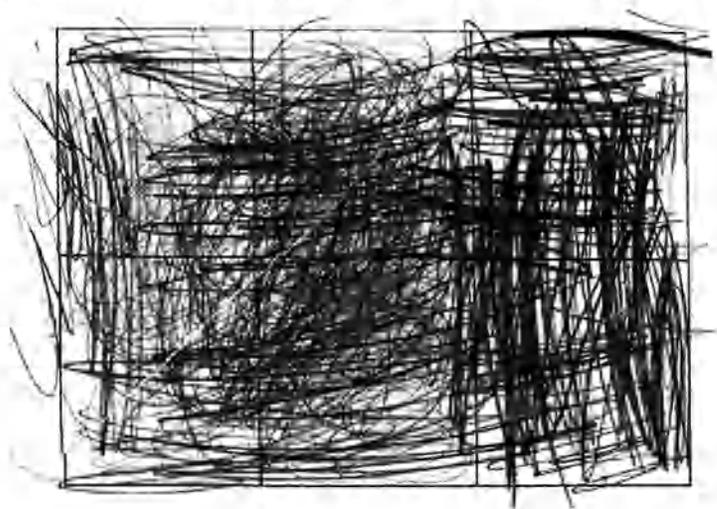


FIGURA 6

20ª SESIÓN. SEGUNDA SESIÓN DE CIERRE

Toda pérdida debe tener un duelo. Pensé que, antes de dejar el taller, estaría bien que revisáramos qué había supuesto para cada uno. Les hice estas dos preguntas:

1. ¿Qué ha supuesto el taller para ti?
2. Cuando terminemos, ¿qué crees que pierdes?

Algunas respuestas me sorprendieron por su madurez. Algunos lo añorarían más, pero notaba que otros, aunque les había gustado, admitían que se acabara. Ángel lo encaraba como algo más en la vida, con un principio y un fin.

La actividad que preparé para esta última sesión, tras las reflexiones, fue al aire libre. Esto era novedad para ellos, y siempre que se enfrentaban a una situación diferente aparecía el conflicto. Además, Mario era relativamente nuevo en la casa, y todavía no era del todo aceptado, así que surgieron rivalidades. Parecía como si lucharan por el liderazgo en el grupo.

Era una actividad por parejas y tenía cuatro partes:

- 1.- Caminar y observar cómo camina tu pareja.
- 2.- Cuando se haya observado suficientemente, caminar detrás imitándola.
- 3.- Invertir los papeles primero de observar y luego de caminar.
- 4.- Decir qué se sintió mientras se camina solo, mientras se camina acompañado, acompañando a otro y mientras se camina acompañado.

21ª SESIÓN. LA ÚLTIMA SESIÓN

1. Revisamos lo que había sucedido en la sesión anterior. Se aclararon algunas cuestiones. Hubo un clima de diálogo.
2. Volvimos a ver todos los trabajos. Los llevé clasificados por orden. Vimos los de cada niño todos juntos. Sirvió para que hicieran comentarios y se rieran de algunos dibujos que habían hecho. También les llevé los dibujos fotocopiados y ellos decidían si querían el original o la copia. Les sorprendió que guardase todos los dibujos que habían hecho. Hablamos de qué les ha parecido el taller en su conjunto.
3. Trabajo colectivo de despedida. Sobre una cartulina de color azul intenso se fueron pegando pequeñas imágenes que dibujaban o palabras sobre papel decorado con *spray*.

4. Después pregunté si querían decirme algo más antes de marcharme y escribió cada uno algo.

Fue importante hacer el cierre del taller en varias sesiones, porque contribuyó a que los ánimos se serenaran y esto les habrá dejado sentimientos positivos.

Diferencias entre una clase de dibujo y un Taller de Arteterapia

Lo que expongo tiene un punto de vista personal. Es fruto de mi experiencia como profesora y arteterapeuta. Fui profesora de dibujo en Educación Primaria durante un período de dos años, si bien, durante ese período, impartía todos los niveles entre los ocho y los dieciocho años. Esto es una rareza en España, porque la ley solamente obliga a tener profesores especialistas de dibujo después de que los niños tienen doce años. Por tanto, no hay colegios privados que estén dispuestos a pagar un poco más a estos profesores. En los centros públicos tampoco se debe sentir esta necesidad ya que la Administración todavía no lo ha considerado. Yo tuve, sin embargo, la oportunidad de poder dar clase a estos niños, lo cual me pareció una situación excepcional tanto para ellos como para mí. Desde 1985, he estado dedicada a la enseñanza de la pintura y el dibujo en un Centro de Formación Profesional, y en Institutos de Bachillerato o de Enseñanza Secundaria. No obstante, no pienso que sea el tiempo que dedicamos a una actividad lo que nos da mejor formación, sino el interés que mostramos en poder ir rectificando nuestros propios errores. Mi preocupación por comprender las necesidades de los alumnos, me ha llevado a cambiar constantemente de metodología. También he aprendido que no es solamente el método del profesor lo que hace que un alumno aprenda, sino que entran en juego muchas más variables de las que yo en un principio podía sospechar. Mi formación como arteterapeuta es mucho más reciente y, gracias al contraste entre las variables que se manejan en uno y otro campo profesional, puedo mejorar tanto en una como en otra profesión.

Los problemas que he tenido como profesora, me han surgido por querer abordar más cuestiones de las que un profesor realiza habitualmente en el aula. El deseo permanente que tenía por satisfacer las necesidades del mayor número de alumnos, era lo que me hacía cambiar la manera de impartir las clases. He tardado tiempo en comprender que para ofrecer a los alumnos la atención que requerían tenía que ser en otro lugar y con otro tipo de trabajo, el de arteterapeuta.

Los alumnos que no tienen cubiertas las necesidades familiares o sociales reclaman constantemente la atención del profesor. Comprender que no hay que dar respuesta a todos aquellos que la demandan, me parece fundamental tanto para el profesor, como para la educación del alumno. Poner límites a las demandas de los alum-

nos es algo prioritario en una clase. El alumno debe ser el responsable de su propia formación.

CÓMO ABORDAR ALGUNAS FUNCIONES DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESOR Y DEL ARTETERAPEUTA

1. Cuidado y limpieza

En un centro educativo, hay personal de limpieza que se encarga de que las aulas por la mañana estén ordenadas y limpias. Los alumnos deben mantener la limpieza de las mismas durante todo el período lectivo. De lo contrario, el ambiente se irá deteriorando a lo largo de la mañana. Estoy hablando de alumnos de Secundaria Obligatoria, sobre todo en su primera etapa. La función del profesor o profesora será la de controlar que los alumnos y alumnas lo cumplan antes de empezar a dar la clase.

En un taller de arteterapia es importante que cuando lleguen los niños esté todo preparado. No se empezará el taller pidiendo colaboración, aunque sea pequeña. Lo mejor es que cuando entren encuentren un ambiente sereno y relajado. El espacio siempre estará preparado para ellos.

2. Material

En una clase, el alumnado es el responsable de traer el material para realizar sus actividades. El centro educativo pondrá material sólo en situaciones especiales. Al menos, esto es lo que sucede normalmente.

En el taller de arteterapia se ofrece el material desde el propio taller, no sólo para trabajar sino que habrá suficiente como para poder elegir. Además, debe estar preparado para disponer de él. Sin embargo, se puede acordar con los participantes que el material utilizado se recoja al terminar la sesión.

3. Normas relacionadas con las actividades

En una clase se dan normas relacionadas con las actividades y el alumno o la alumna está obligado a cumplirlas. Si no lo hace, esto se verá reflejado en la calificación o tendrá que repetir el ejercicio. Es bueno, dentro de las normas que se hayan dado, dejar un margen de libertad en el que cada alumno o alumna pueda decidir. Esto se hace condicionando sólo algunos aspectos del dibujo que se propone.

En un taller de arteterapia, las pautas que se marcan dejan siempre un margen de libertad mucho más amplio. Es una forma de sugerir que se empiece a trabajar. Si no se cumplen, el terapeuta se ve obligado a trabajar con las respuestas de los participantes del taller y observará atentamente sus reacciones. Se pueden preguntar las razones por las que no siguieron las pautas, o bien, sugerir que digan algo al respecto.

4. Normas de funcionamiento

En un centro educativo las reglas del funcionamiento del centro están aprobadas por el Consejo Escolar y todos los estamentos se rigen por ellas. El alumnado las suele conocer a través de las clases de Tutoría. Si no se cumplen se sanciona su conducta.

En un taller de arteterapia, según donde se realice éste, habrá unas normas generales del centro que se verán obligados a respetar; sin embargo, las normas del taller son acordadas junto con el terapeuta. Dependiendo del tipo de clientes o pacientes, se dejará mayor o menor grado de libertad. Hay que tener en cuenta, que cuanto más intervención tengan ellos en la imposición de las normas, mejor aceptadas serán éstas después.

5. Corrección

La corrección de los ejercicios en una clase estará en función de los resultados de los ejercicios. En un dibujo, el docente se fija en el respeto a las condiciones dadas en la propuesta del trabajo, en la calidad del mismo y en su carácter de acabado.

En un taller de arte terapia, "vale todo". Cualquier imagen que se realice, por extraña que parezca, puede ser significativa. El terapeuta se abstendrá de hacer críticas. Esperará a que sea el propio autor el que hable de su obra. Si el arteterapeuta está interesado en saber más respecto a las representaciones realizadas, debe pensar bien sus preguntas, para que sean lo más acertadas posible. Debe ser paciente y saber esperar a que el cliente hable de las mismas. No hay que adelantarse para hacer preguntas con impaciencia. Tenemos que distinguir si es nuestra angustia la que está en juego al querer hacer bien nuestro trabajo o es la del grupo. Y, por supuesto, no tiene ningún sentido la corrección de las imágenes.

6. Orden y disciplina

En una clase es importante el orden y la disciplina. Debemos hacer que se cumpla, ya que de ello depende el funcionamiento de la misma. También, los alumnos y alumnas están interiorizando las normas y podemos ayudarles.

En el taller de arteterapia, el objetivo prioritario es recrear un ambiente de seguridad en el que niños y niñas se puedan expresar libremente. No se permitirán los insultos ni las agresiones. El arteterapeuta estará atento para no dejar que las normas acordadas se infrinjan.

7. Aprendizaje

En una clase de dibujo el aprendizaje es imprescindible. Se impartirán distintas formas de representar sobre el papel, se conocerán los elementos plásticos, se pueden explicar distintas técnicas pictóricas, etc. Un profesor que ponga énfasis en el aprendizaje del alumno considerará, de manera especial, los procesos que se siguen desde el comienzo hasta el final de una obra. Hay otros profesores, menos pedagógicos, que considerarán más importante la obra como resultado final. Los alumnos y alumnas que dibujan y pintan durante bastante tiempo pueden descubrir que, además de aprender a dibujar o pintar, lo que están realizando les sirve para conocerse mejor. Por supuesto que no se da en todos los casos.

En un taller de arteterapia, la obra no es el fin sino el medio con el que se trabaja. Mediante la obra que realizan, se busca que los niños o niñas reconozcan parte de sí mismos. Dicha obra debe ayudarles a comprenderse y a aceptarse mejor. Se espera que descubran parte de sus sentimientos para identificarlos, valorarlos o poder modificarlos si no les gustan. Las respuestas tan diferentes que se dan en una clase y un taller de arteterapia son muestra, clara y directa, de las diferencias fundamentales que existen entre niños que tienen una familia que les proporciona un desarrollo adecuado y los que han tenido un ambiente mucho más deteriorado.

Conclusiones

A la hora de hacer balance del resultado de cualquier taller de arteterapia, lo más importante son las conclusiones que puedan extraerse del desarrollo de sus sesiones y la posibilidad de tenerlas en cuenta de cara a futuras experiencias. Las conclusiones que siguen son fruto de esta reflexión constructiva.

1. Es imprescindible la confianza del terapeuta en que los resultados de sus pacientes forman parte de su proceso.
2. Enfatizar la capacidad de escucha para enterarse de las intervenciones de los participantes en el taller.
3. En cuanto a la "obra" del cliente o paciente, poner atención tanto a la forma como al contenido.
4. En cuanto a otro tipo de manifestaciones del paciente o cliente, tener en cuenta la postura, el movimiento, la actitud, las intervenciones y el tono de voz.

5. De los dos puntos anteriores considerar tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos.
6. Considerar la importancia del lenguaje, tanto suya como nuestra.
7. Tener fe en que cada cliente, paciente o participante, antes o después, con más o menos dificultades, encontrará su camino.
8. Cultivar la paciencia, no querer acelerar el proceso de los clientes o pacientes. Hay que saber esperar. Ir despacio puede ser imprescindible.
9. No importa llegar al final porque ese supuesto final no existe, lo importante es que cada uno vaya encontrando su posición dentro del ambiente en el que se desenvuelva.
10. Saber poner atención en los demás sin perder la propia.
11. Es interesante grabar alguna sesión y escucharla varias veces para analizarla con distanciamiento.
12. Hay que ser realista al establecer las metas.
13. Revisar nuestras actuaciones en el taller con frecuencia. SUPERVISIÓN.
14. Recordar que un tema doloroso o molesto para el arteterapeuta no podrá ser trabajado por éste sin sentirse incómodo. Aunque el arteterapeuta haya hecho terapia personal, volverá a retomarla si fuera necesario.

En resumen, ayudar a expresarse con imágenes le permite al individuo evolucionar. La imagen es una herramienta con poder. Si el paciente tiene a alguien (el terapeuta) que le proporciona el nido (taller de arteterapia), se le colocan cuidadosamente las pajitas y se le da tiempo suficiente (la escucha paciente y atenta del terapeuta y, en su caso, del grupo) podrá volar.

3^{ER} BLOQUE

**ARTETERAPIA, ADOLESCENCIA
Y EDAD ADULTA**

LOS EFECTOS DEL ARTE EN LA ADOLESCENCIA

Ana Bonilla Rius

*Licenciada en Artes Visuales
Arteterapeuta por la U.C.M.*

Introducción

Cuando tomé la decisión de estudiar artes plásticas nunca imaginé que crear fuese una terapia para el alma. La pintura, de una forma u otra, ha estado siempre presente en mi vida. Esto me ha permitido gozarla, pero también, por instantes, padecerla de tal modo que he intentado alejarme de ella sin fortuna. Lo inexplicable es que incansablemente regresa a mí, o quizás sea yo quien vuelve a ella, cuando todo aquello indefinible e imposible de contar me atrapa, cuando las palabras no me alcanzan porque se pierden en buscar lo *imbuscable*, ahí donde lo incierto da paso al silencio y me invita a soñar con lo imprevisto, donde sólo el vacío abre un espacio que me ofrece seguir descubriendo lo que tanto aterra, porque lo que cuesta no es crear, sino admitir que uno puede decir. Es por esto que la pintura para mí no es simplemente la elección de una profesión, es más bien una necesidad de vida.

A partir de lo que descubrí en mi propia experiencia, me interesé por investigar más a fondo las posibilidades del lenguaje plástico como una vía de exploración expresiva que facilite la interacción de cualquier persona con su entorno social, más allá del terreno meramente artístico.

Desde 1989, me he dedicado a trabajar con niños y niñas, adultos y fundamentalmente con jóvenes, realizando actividades artísticas encaminadas a fomentar sus capacidades individuales, mediante la exploración de diversos elementos plásticos que les sugieran construir sus propios medios expresivos, con el fin de examinar las múltiples alternativas que el acto creativo ofrece.

A lo largo de estos años, he podido constatar que la gran mayoría de personas con las que trabajé desde este terreno lograron dar salida a sus emociones y pudieron conectarse con sus sentimientos. Sin embargo, lo más interesante de éstas vivencias ha sido observar algunos aspectos claves, como, por ejemplo, que el simple hecho de crear algo no fue lo más relevante de estas experiencias, sino más bien el proceso que les implicó llevarlo a cabo. También fue muy enriquecedor ver cómo muchas personas con las que colaboré se permitieron indagar, desde su individuali-

dad, recurriendo a otras formas de expresión, que en muchos casos las motivó a narrar ciertos temas de su vida, empleando sus obras como un proceso de búsqueda personal. En este sentido, la función de la imagen fue un elemento básico, porque les permitió dejar una constancia tangible de su singular historia de vida.

En los últimos años, me he centrado en trabajar especialmente con adolescentes, participando en diversos talleres de artes plásticas, tanto dentro de instituciones educativas como fuera de ellas. Me interesa particularmente la adolescencia porque es un momento de cambio muy significativo, donde los procesos de desarrollo, de aprendizaje y de socialización son esenciales para la construcción de su identidad. En este sentido, el ámbito educativo es un territorio determinante porque cumple una función sustancial para su formación y su inclusión en el mundo social.

Hace un par de meses, cuando me invitaron a colaborar en esta publicación, me pareció muy interesante la oportunidad de exponer algunas ideas centrales que permitieran al lector conocer más cercanamente ciertos aspectos del arteterapia vinculados con la educación; por eso creo que la forma más cercana y honesta para mí es abordar este tema desde la experiencia misma.

Así, en este ensayo relato dos casos llevados a cabo en instituciones educativas, donde la participación de la escuela jugó un papel muy importante. El primero de ellos fue como profesora de artes plásticas en la ciudad de México y el otro como arteterapeuta en la ciudad de Madrid. Si bien los métodos de aplicación fueron distintos, el objetivo en ambas propuestas fue emplear el arte como un instrumento de exploración creativa, que permitiese, en ambas situaciones, reforzar las capacidades expresivas de los y las jóvenes, como parte inherente de búsqueda y manifestación individual, que contribuyesen a fortalecer su comunicación con el exterior.

Aunque las experiencias que el acto creativo ofrece son infinitas, de igual manera, cada ser humano las vive y enfrenta de un modo único y personal. Tal vez por eso sea tan complicado dar una respuesta concreta sobre todas y cada una de las particularidades de las que el arte dispone para abordar una problemática determinada. Pero esta cuestión es primordial porque nos abre un espacio infinito de posibilidades a descubrir, entre nosotros mismos y el mundo.

Antecedentes generales en un Taller de Artes Plásticas en la ciudad de México

...quizás el hecho más fundamental que hay que comprender en torno al arte es que todo lo que muestra se presenta como un símbolo.

-Rudolf Arnheim-

En 1991, cuando acepté dar clases en una Escuela Secundaria de la ciudad de México, nunca me imaginé que un grupo de adolescentes me enseñarían que el único arte incuestionable y verdadero es aquel que nos traspasa a todos, el solitario arte de aprender a vivir.

Las y los alumnos con los que trabajé en ese colegio habían sido remitidos de otras instituciones educativas por presentar diversas dificultades de integración social como adicción a las drogas, conflictos de desintegración familiar y problemas de violencia. A todos ellos, en apariencia, los vinculaba un hecho en común, el rechazo sufrido en distintos ámbitos educativos, familiares y sociales, quedando etiquetados como "inadaptados sociales".

Es fundamental destacar que era de suma importancia entender las carencias familiares y educativas que estos alumnos y alumnas habían sufrido anteriormente para comprender el alcance de dichas carencias y la repercusión en su conducta actual. Esto con la finalidad de poner en marcha las intervenciones pedagógicas más oportunas para cada situación en concreto.

El comportamiento de estos chicos y chicas era muy variado, pero predominaban básicamente dos aspectos: el primero era la gran desconfianza hacia los demás y, el segundo, un profundo sentimiento de fracaso, que manifestaban constantemente al tener que llevar a cabo cualquier tarea.

Es importante mencionar que el colegio ofrecía a sus alumnos y alumnas dos talleres alternativos, además de las asignaturas obligatorias; uno de Teatro y el otro de Artes Plásticas. El objetivo general de estos talleres era, por un lado, reforzar sus capacidades expresivas con la intención de que pudiesen ayudarlos a exteriorizar y a compartir sus experiencias en forma libre y creadora. Además, se buscaba fomentar la confianza en sí mismos a partir de la libre elección de estos espacios artísticos. La finalidad era animar su independencia y autonomía frente a la responsabilidad y el compromiso de escoger por ellos mismos la actividad que más le interesara desarrollar. Cabe mencionar que una vez inscritos, deberían cursar una sola de estas materias hasta finalizar el año escolar. La gran mayoría de los y las jóvenes prefirieron la expresión plástica porque se sentían más familiarizados con dicha actividad.

La historia de Rosa

Rosa tenía 14 años cuando ingresó en este colegio para cursar el segundo año de Secundaria. Se inscribió en el taller de artes plásticas; por tanto, tuve la oportunidad de trabajar con ella durante todo el año escolar.

Desde mi primera entrevista con el grupo al que ella pertenecía, noté que era una persona sumamente introvertida, de aspecto frágil y temeroso, que mostraba una evidente dificultad para comunicarse. Al preguntarle cómo se llamaba, bajó la cabeza y no respondió. Entonces, me acerque a ella y resultó peor, porque comenzó a temblar. Un alumno, al ver lo que ocurría me dijo lo siguiente: "Se llama Rosa "profe", pero no pierda su tiempo, ella nunca responde, a lo mejor está sorda o es muda". Varios compañeros comenzaron a reírse. Yo permanecí por unos instantes en silencio y retomé el comentario para decirles que una de las intenciones del taller era explorar otras formas de expresión, más allá de las palabras y que, en ese sentido, Rosa nos había mostrado, quizás sin saberlo, que el silencio es fundamental porque nos permite escuchar lo que queremos expresar.

A partir de este incidente se dio la posibilidad para que el grupo manifestara sus dudas en torno al taller, y me dio la pauta para proponerles proyectos individuales, con el objeto de que hallaran por sí mismos las técnicas más adecuadas a sus necesidades expresivas. Además, creí que esto me permitiría tener un acercamiento más personal con cada uno de sus componentes.

En el caso concreto de Rosa, era sumamente importante que, en primera instancia, pudiera sentirse segura en ese espacio. Lo poco que sabía, en ese momento, de su vida era la información que el director de la escuela me había dado: ella sí podía hablar y escuchar perfectamente. También me comentó que vivía con sus tíos y una hermana mayor, ya que sus padres radicaban en otra ciudad y los veía muy poco. Creí entonces fundamental respetar sus tiempos y opté por esperar a que ella me diese algunas pautas que nos permitieran a ambas buscar los mecanismos adecuados con los que Rosa pudiese expresar libremente toda la carga emotiva a la que estaba sujeta.

Durante las tres primeras sesiones, me fue imposible establecer comunicación verbal con ella. Rosa permanecía callada y alejada del grupo, no dibujaba ni mostraba interés por las actividades del taller, y esto comenzó a preocuparme. En la cuarta sesión, se me ocurrió llevar un libro de la pintura de E. Munch. Recuerdo que me senté a su lado y lo abrí en la página donde aparece el cuadro de *El grito*. Cogí algunos materiales como lápices y tizas de colores, acuarelas, pinceles y varias hojas en blanco. Coloqué todo sobre su mesa y comencé a copiar la reproducción sin decir una sola palabra. Rosa observaba la imagen y, de vez en cuando, miraba mi dibujo de reojo con gran curiosidad. Estuve varios minutos dibujando hasta que un

alumno me interrumpió para preguntarme algo sobre su trabajo. Me levanté y fui a verlo. Después de un rato volteé para observarla y me sorprendió ver que había cogido el libro y contemplaba detenidamente las ilustraciones. No quise acercarme a ella y continué trabajando con el resto del grupo. Faltando unos minutos para terminar la sesión, me aproximé a ella y noté que había escrito algo en una de las hojas, le pregunté si podía leerlo y ella asintió con la cabeza. La frase decía lo siguiente: "Me gustan los colores pero me asustan las figuras". Cuando terminé de leerlo, se oyó la campana de salida y Rosa se marchó del taller sin esperar respuesta.

Estas palabras me parecieron muy importantes, de tal suerte que para la siguiente sesión se me ocurrió proponerle que observara otro libro. Le llevé una recopilación de obras de diversos artistas. Ella mostró interés en cuanto se lo di. La dejé a solas con el libro y me alejé. Al cabo de un rato noté que me buscaba con la mirada como si quisiera decirme algo, así que me acerqué a ella. Rosa había elegido una pintura de Miró y levantó el libro para mostrármela. Esta fue la primera vez que me habló: "Esto me gusta, ¿Tú crees que podría dibujarlo?". Le contesté que sí y, a partir de ese momento, se animó a realizar su primera propuesta.

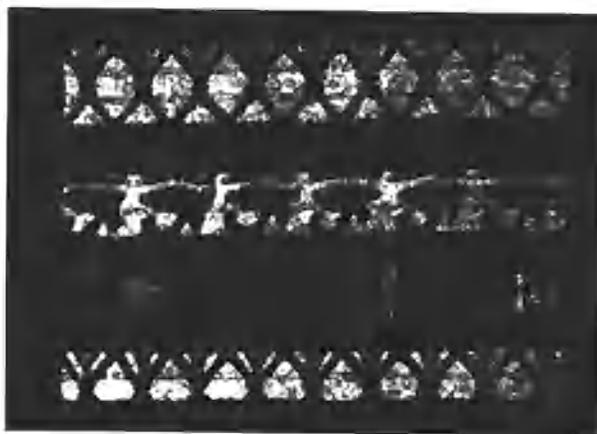
Lo primero que hizo fue copiar a lápiz la imagen de la obra de Miró. En la siguiente clase, decidió ponerle color, experimentando con pintura acrílica. La aplicación de esta técnica le causó muchos problemas. Se mostraba temerosa y constantemente me decía que ella jamás aprendería a pintar. Le propuse entonces probar con otros materiales, pero insistió en continuar con la misma técnica. Después de varias sesiones, finalmente logró concluir su cuadro, aunque no se veía convencida del proyecto realizado.

Es importante mencionar que, a lo largo del curso, cuando los chicos y chicas terminaban sus obras, nos reuníamos para hablar sobre las propuestas que habían llevado a cabo. La idea era que compartieran sus experiencias y las comentaran con el grupo para después decorar el taller con sus creaciones; la intención era que pudiesen valorar tanto su trabajo como el trabajo de los demás. Asimismo, era esencial que tuvieran oportunidad de mirarse y ser mirados para darse cuenta que ese espacio les pertenecía.

Cuando Rosa participó por primera vez, ya había varios trabajos exhibidos en las paredes del taller. Ella mostró su pintura al grupo pero no quiso hacer ningún comentario; sin embargo, algunos de sus compañeros y compañeras le preguntaron varias cosas en relación con su obra. Rosa respondió tímidamente a sus preguntas y reiteradamente hizo mención sobre su imposibilidad de aprender a dibujar. Durante la reunión, Jorge, un compañero suyo, comentó que la pintura de Rosa era muy distinta a las demás. Yo le pedí que fuera más explícito y nos mostrara esas diferencias. Él nos dijo que el cuadro de Rosa era el único que no tenía una forma definida, mien-

tras que en el resto de los trabajos, aparecían figuras tomadas de la realidad. Esto nos invitó a mirar la obra de Rosa con mayor detenimiento; su aclaración fue muy certera y me dio la pauta para plantearles algunas diferencias entre el arte abstracto y el figurativo. Al terminar la clase, los compañeros y compañeras de Rosa la animaron para que colocara su trabajo al lado de los demás cuadros exhibidos en el taller, y así lo hizo.

Este hecho fue crucial para ella ya que dejó de preocuparse por reproducir imágenes y se dedicó a crear sus propias formas. Experimentó con varios materiales, hasta que descubrió que los rotuladores eran lo más adecuado para lo que ella quería expresar. Sus dibujos eran cada vez más originales, lo que provocó que, en muchas ocasiones, sus compañeros y compañeras buscaran su asesoría para incorporar en sus trabajos elementos abstractos. Rosa se volvió, así, la pintora abstracta del grupo. Esto le permitió darse cuenta de que era reconocida desde su individualidad y contribuyó en buena medida a fortalecer sus relaciones personales, no sólo dentro del taller sino también fuera de él. (Ver, a continuación, cuadro Rosa).



Es importante mencionar que, durante todo el curso, varios maestros y maestras nos reuníamos una vez por semana para hablar sobre las distintas problemáticas que presentaban los alumnos y alumnas de esta Secundaria. En el caso particular de Rosa, fuimos advirtiendo un cambio muy significativo tanto en sus actitudes como incluso en su aspecto físico. Al finalizar el ciclo escolar, todos coincidimos en señalar que Rosa se había vuelto mucho más comunicativa; su apariencia ya no era la de una persona frágil y temerosa, más bien se veía como una joven más alegre y segura de sí misma. Además, su participación y desempeño en otras materias de ciencias y humanidades fue mejorando sustancialmente a lo largo del año y logró aprobar todas las asignaturas.

Uno de los aspectos más relevantes de esta experiencia fue la manera en que la actividad artística pudo proporcionarle a Rosa otros medios para expresarse, más allá de lo verbal, que enriquecieron su comunicación y reforzaron su personalidad.

Debemos considerar que el arte nos ofrece infinidad de alternativas para dar significado a nuestra existencia, por eso, es importante mencionar que no es un requisito indispensable poseer habilidades especiales para llevar a cabo actividades plásticas. Cualquier ser humano tiene una capacidad natural de expresión, pero los procesos expresivos son distintos para cada persona. En este sentido, debemos ser conscientes de que nuestra labor como profesionales es descubrir los medios más adecuados a sus necesidades. Pero no podemos olvidarnos de que es el propio sujeto quien puede mostrarnos los caminos y las pautas más adecuados para conocer más estrechamente la forma en que desea expresar a los otros sus pensamientos, sentimientos e ideas.

Antecedentes generales en un Taller de Arteterapia en la ciudad de Madrid

Desde que inicié mis estudios de Arteterapia en el año 2001 y se nos propuso realizar un trabajo de prácticas como arteterapeutas, tuve mucho interés en seguir participando con jóvenes, así que presenté un proyecto a un Instituto de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid. El propósito de éste, era trabajar las emociones mediante la expresión plástica con adolescentes que mostraran algún tipo de conflicto o limitación en su desarrollo escolar.

Los miembros del equipo directivo de este Instituto se interesaron en la propuesta y seleccionaron a cuatro adolescentes, de entre 13 y 15 años, que presentaban diversos problemas de conducta, dificultades de autocontrol, falta de disciplina, incapacidad de concentración y baja autoestima. Se acordó con los padres que sus hijos asistirían al taller dos horas a la semana, por un período de cuatro meses, en un aula del centro escolar acondicionada para llevar a cabo actividades artísticas.

El objetivo del taller era generar un espacio de creación donde pudiesen intercambiar ideas y reflexionar sobre ellos mismos a partir de sus trabajos. La idea era que lograsen expresar sus sentimientos, emociones y pensamientos tan espontáneamente como les fuera posible. A través de distintas actividades plásticas, se pretendía despertar el interés por la autorreflexión, mediante el intercambio de experiencias que pudiesen servir para reforzar su autoestima y afianzar su identidad, al fortalecer sus capacidades expresivas.

Durante ese tiempo, me aboqué a desarrollar actividades enfocadas sobre ciertos aspectos básicos como: el respeto a la individualidad, la motivación, la percepción, la imaginación, la intuición, el uso y aprendizaje de materiales y técnicas, el diálogo y la libre asociación. A pesar de que cada uno de los jóvenes con los que trabajé mostró un desarrollo diferente, a lo largo de todo el proceso, la mayor parte del trabajo se planteó en función de las necesidades del grupo, por lo que tanto la definición de los temas, como muchos de los resultados que cada trabajo proporcionó, se logró gracias a la participación colectiva.

Elegí presentar en este ensayo el caso de Alejandro, ya que con él elaboré ejercicios individuales, llevados a cabo en circunstancias concretas, que le permitieron expresar de forma más espontánea algunos aspectos de sí mismo. Esta experiencia, a mi juicio, ilustra más claramente ciertas situaciones en donde la relación con el grupo posibilitó el compromiso con su trabajo.

La historia de Alejandro

Antes de iniciar el trabajo con Alejandro, tuve una entrevista previa con la orientadora escolar, quien me mencionó que llevaba un año inscrito en ese Instituto y desde su ingreso en el colegio había tenido muchos conflictos de adaptación. Brevemente me expuso que sus padres estaban separados y que vivía con su madre, y me propuso trabajar con él porque era un chico agresivo que presentaba severos problemas de conducta, incapacidad de autocontrol y mostraba desconfianza y rechazo hacia los demás; asimismo me comentó que su rendimiento escolar era inferior al normal.

Cuando Alejandro llegó al grupo tenía 13 años. Desde la primera sesión noté que era un chico muy intranquilo, que trabajaba muy rápido y no lograba concentrarse en sus dibujos; además, estaba siempre pendiente de la mirada y la aprobación de los demás. Interventía e interrumpía constantemente las conversaciones de los otros chicos, haciendo evidente que le costaba mucho trabajo permanecer en silencio, ya que le generaba mucha tensión y angustia dejar de hablar.

Durante las dos primeras sesiones, su actitud era agresiva y se burlaba de sus compañeros; los provocaba continuamente mediante gestos y palabras obscenas. Curiosamente, Alejandro le pedía a sus compañeros que firmaran los dibujos que él realizaba, como queriendo hacerles partícipes de su trabajo, pero una vez que lo conseguía los ridiculizaba representándolos en situaciones humillantes.

En la tercera sesión, llegó al extremo de usar la violencia física con Javier, uno de los integrantes del grupo. Esto propició que tuviera que plantearle la posibilidad

de que abandonase el taller si no era capaz de respetar los límites acordados. Él se comprometió a respetar las normas del taller y nos reiteró, tanto al grupo como a mí, su interés por seguir participando con nosotros desde una actitud distinta. A partir de ese incidente, Alejandro fue poco a poco colaborando más activamente. Sin embargo, la desconfianza y el rechazo hacia los demás fue un rasgo que mantuvo durante varias sesiones más. Al principio, se mostraba preocupado de que yo lo castigara por manifestar abiertamente sus ideas, puesto que a veces ilustraba penes o imágenes burlescas de diversos profesores y temía que yo utilizara sus dibujos para reprimirlo. Afortunadamente, este miedo fue desapareciendo cuando él pudo observar que la finalidad del trabajo no se basaba en establecer juicios de ninguna índole. No obstante, esto le produjo cierto malestar, pues descubrió que sus imágenes no le molestaban a nadie y, por el contrario, le hacía confrontarse con una visión negativa de sí mismo.

Después de un tiempo, advertí que quizás padecía un desequilibrio emocional, no sólo por su dificultad para concentrarse, sino por la constante imagen negativa que tenía de sí mismo. Por un lado, decía: "Yo no sé nada, así que no puedo hacerlo" o "para qué lo intento si no me va a salir bien". Por otro, afirmaba cosas "como soy el mejor" o "mi trabajo es superior al de los demás".

Esta confusión en sus discursos iba acompañada de cambios radicales en su estado de ánimo, había momentos en que se mostraba sumamente deprimido y ausente y, en otros, se encontraba muy ansioso, inquieto e irritable. Cuando esto le ocurría, Alejandro hablaba sin parar tanto con el grupo como conmigo y demandaba permanentemente ser escuchado. Algunas veces intentaba contener estas emociones, sobre todo cuando quería escuchar los comentarios de los demás, pero esto le generaba mucha angustia. Sin embargo, fue muy interesante observar su comportamiento en ciertas situaciones en donde el grupo se reunía para dialogar y reflexionar sobre sus obras. Estos espacios de intercambio fueron muy importantes para él, ya que, si bien, en un principio, reaccionaba negativamente rechazando los comentarios que los otros le hacían respecto a su trabajo, poco a poco, fue logrando escuchar con una actitud menos defensiva y mucho más reflexiva.

Esto contribuyó a que paulatinamente fuera interesándose más profundamente por la labor que realizaba. Le gustaba hacer *graffitis*, por lo que en varias ocasiones traía bocetos previos para elaborarlos en el taller. Recuerdo que la octava sesión llegó al taller antes que los demás. Se le veía muy nervioso y angustiado; le pregunté si le pasaba algo, pero no me respondió. Ese día les propuse realizar un trabajo sobre las emociones. La idea era que elaboraran un *collage* e inventaran una historia a partir de imágenes que mostrasen tanto situaciones agradables como desagradables. En esa ocasión, Alejandro no habló en toda la sesión y terminó muy pronto el ejercicio. Se acercó y me dijo que se sentía muy agobiado, lo miré y noté que estaba su-

mamente nervioso, que le temblaban las manos y no podía dejar de moverse. Cogí varias hojas de papel y un trozo de carboncillo que estaban sobre mi mesa y le pedí que los usara sin pensar, simplemente que descargara sobre el papel de forma automática todo lo que sentía. Me alejé de él y observé cómo empezaba a dibujar violentamente sobre el papel. Al principio, trabajaba compulsivamente, cogía una y otra hoja y las rayaba con mucha furia. Después de un rato, fui notando cómo decrecía su nerviosismo, el movimiento iba siendo más pausado y se demoraba mucho más tiempo con cada dibujo. Al terminar la sesión, hablé con él y me dijo lo siguiente: “Ya me siento más tranquilo, pero no quiero hablar sobre mis dibujos, sólo puedo decirte que tenía un mal rollo y logré deshacerme de él. Ya no siento odio ni asco, la angustia se ha ido”. Cuando acabó de hablar, le propuse que continuáramos trabajando por ese camino y él estuvo de acuerdo. (Ver, a continuación, cuadro “Mal rollo” de Alejandro).



Durante los siguientes encuentros fue desarrollando más a fondo este tipo de trabajo, introduciendo y explorando a partir de sus *graffitis*. Estos ejercicios le ayudaron a tener más conciencia y control de sus emociones, además pudo establecer mayor confianza al compartir muchos de sus sentimientos y emociones con el grupo, siendo capaz de recurrir a ellos de manera espontánea, con el fin de incluirlos en sus actividades.

Unos días antes de terminar el curso, les pedí que seleccionaran diversos materiales para elaborar un laberinto. Alejandro eligió la pintura sobre cartón y optó por trabajar dos propuestas. La primera la tituló: “El Laberinto de la Rabia” y nos rela-

tó lo siguiente: "En este laberinto vive Paco, un niño pequeño al que le falta un diente; éste personaje provoca mucha rabia a todo el que entra. Existen muchas entradas pero una vez que se ha entrado es imposible salir".

La siguiente obra la tituló: "El Laberinto de las Palabras" y nos dijo que "se trata de un juego donde las letras no se pueden descifrar fácilmente, pero las líneas de las palabras son caminos por donde se puede andar. Aquí sí hay salida pero se necesita conocer su significado para poder salir".

Si bien estos dos relatos muestran sólo una pequeña parte de lo que fue su proceso, decidí exponerlos porque pienso que es, desde su propia narración, como podemos observar más cercanamente una parte importante de lo que fue su experiencia. Además, porque los comentarios que sus compañeros hicieron de estas obras le permitieron reflexionar y relacionar su trabajo con ciertos aspectos de su historia personal, que contribuyeron a que Alejandro nos revelara, por cuenta propia, tanto su temor por sentirse atrapado como su interés por descubrir otras salidas.

Al concluir el taller, entregué a cada uno de ellos los trabajos que habían realizado durante todo el proceso y los chicos se mostraron muy sorprendidos al observar las diferencias que existían entre sus primeras imágenes y las últimas. Alejandro, en concreto, me mencionó que el trabajo de arteterapia había sido para él una experiencia más agradable de lo que se imaginaba. Me confesó que, al principio, creía que asistir al taller era una forma de represalia por su conducta en el Instituto, pero que estaba asombrado porque lo había disfrutado. También mencionó que le gustaba mucho la pintura y que tenía deseos de seguir trabajando con Arteterapia. Esto me hizo reflexionar sobre la importancia de incorporar dicha actividad dentro del ámbito educativo, que ofrezca a los y las jóvenes un espacio esencial de creación y reflexión donde puedan observar y explorar a partir de la experiencia emocional directa.

Algunas observaciones sobre la adolescencia y la escuela

La fase adolescente constituye una época privilegiada para los procesos clave del desarrollo humano. En este sentido, es fundamental que los y las adolescentes logren satisfacer sus propias necesidades, pero debemos aportarles las herramientas necesarias para que puedan asumir el control de sus actos y emociones, ya que tendrán mayores posibilidades de determinar sus propios modelos de conducta aplicables a sus vidas, como un proceso natural de maduración.

En la medida en que los horizontes sociales de los y las jóvenes se expanden, surgen nuevos patrones personales de conciencia y de comportamiento que deben conocer y replantearse junto con la familia y la escuela, pero es importante que éstos

cumplan la función de informar, facilitar, aceptar y participar de sus inquietudes, ofreciéndoles una escucha que les permita descubrir, desarrollar y ampliar sus propios esquemas de búsqueda.

El ámbito escolar forma una parte importante de sus vidas y la escuela es un territorio determinante para su inclusión en el mundo social. Pero el paso de la Primaria a la Secundaria supone para ellos y ellas el encarar una serie de cambios no sólo en el terreno personal sino también al tener que enfrentar las circunstancias que conlleva la transformación de un sistema escolar diferente, ya que tanto el modelo de organización como las estrategias empleadas en ambos niveles de enseñanza son distintas.

Aspectos como el cambio de espacio, las asignaturas impartidas por distintos profesores y profesoras o la incorporación de nuevas reglas y vínculos sociales implican una serie de variaciones ideológicas y estructurales sustanciales, que ponen a prueba su percepción y adaptación al medio.

En muchas ocasiones, los y las jóvenes sufren fuertes presiones por tener que habituarse a nuevas normas educativas y modelos culturales más encaminados a priorizar y fortalecer los resultados finales, que el proceso de aprendizaje en sí; como si aprobar o suspender fuese el único parámetro para evaluar el desarrollo integral de las personas dejando de lado los méritos y las habilidades que supone cada experiencia. De este modo, es muy probable que se tienda a confundir y a fragmentar la imagen de los y las adolescentes, puesto que las personas que no consigan integrarse y sintonizar con dichos sistemas de valores educativos quedarán aisladas al no cumplir con las condiciones sociales.

Algo que les es propio a los y las jóvenes es poner a prueba las reglas y los límites, por lo que debemos tener en cuenta que nuestra función como adultos es la de instruirlos acerca de dichos límites, no la de reprimir sus comportamientos o deseos. Debemos creer que los y las adolescentes son capaces de ampliar sus horizontes, son ellos y ellas los protagonistas de su propia historia y tenemos que concederles alternativas para realizar sus propios planes y proyectos que los conduzca a la conquista de su propia identidad. Acompañar a los jóvenes en sus reflexiones es permitirles que enriquezcan sus propios modelos de búsqueda, pero necesitamos aprender a dejarles que sean ellos y ellas los que reconozcan y expresen sus capacidades de iniciativa, que toleren la anticipación de resultados y que consigan manejar las consecuencias que implica el descubrir por sí mismos la solución de sus problemas.

Cada vez que ponemos en juego nuestro deseo de saber, nos enfrentamos a la vivencia de lo desconocido y a la ilusión de aprehenderlo; lo que nos lleva a la nece-

sidad de reconocer y tolerar todo lo que no sabemos. Pero es muy importante que reconozcamos también nuestros saberes: saber hacer, saber pensar, saber criticar, saber crear, saber escuchar, saber mirar etc., y que participemos de la distribución y producción de estos saberes universales.

Si bien los períodos de aprendizaje se realizan siempre desde un terreno experimental, no obstante, el campo de observación de las artes plásticas posibilita al sujeto que aprende y al que enseña compartir una experiencia visual a la que podemos llamar conocimiento, porque ambos se hallan condicionados por sus historias, ideales, deseos y las diversas modalidades de relación, en los que se incluye un marco cultural determinado, en donde se genera y subsiste una manifestación de propuestas y pensamientos que ofrecen la ampliación de otros canales de comunicación tanto individual como social.

En este sentido, es esencial que la escuela participe e incluya en su agenda educativa la práctica artística como una parte inherente de búsqueda y manifestación individual que contribuya a la comunicación y los vínculos sociales. Desgraciadamente, la actividad artística no tiene un lugar preponderante en el campo educativo: los talleres artísticos aparecen en un segundo plano, como si sólo sirviesen como un pasatiempo en relación con las demás materias. En este sentido, creo que ya es tiempo de considerar y valorar las posibilidades que el arte posee, con el fin de aportar al terreno educativo nuevas estrategias que incluyan la actividad artística como parte constitutiva para la formación y el desarrollo de cualquier persona.

Tenemos que recapacitar sobre su participación, actuando de forma más crítica y reflexiva mediante la elaboración objetiva de contenidos, normas y valores que permitan ayudar a los y las adolescentes a desarrollarse, reforzando sus capacidades individuales y otorgándoles los mecanismos adecuados a sus necesidades para que su transición no sea tan perturbadora.

Reflexiones sobre el Arteterapia y la Educación Artística

Me parece importante destacar algunas diferencias y similitudes que he encontrado a lo largo de mi experiencia; en el desarrollo tanto de la enseñanza artística como del arteterapia.

Ana Mae Barbosa nos dice que la frontera entre educación artística y arteterapia es extremadamente tenue. El arte siempre tiene un factor terapéutico. La educadora o el educador artístico está formado para trabajar en arte en función del desarrollo mental del individuo, del desarrollo emocional con lo cognitivo, interrelacionando

el arte con otras áreas de conocimiento. Pero la labor del arteterapia es aún más específica.

El trabajo de arteterapia tiene una mayor preocupación por la percepción simbólica y la atención se centra más en los procesos individuales. Las emociones y las dificultades de cada persona son prioritarias y lo que se busca es encontrar recursos personales con los que puedan esclarecer sus dificultades en función de poner a prueba y reemplazar situaciones de la realidad mediante sustitutos simbólicos.

En este sentido, el objeto artístico es un elemento fundamental para el arteterapia, ya que permite desvelar y contener las emociones de la persona que lo lleva a cabo. Sin embargo, es importante aclarar que el terapeuta de arte no interpreta la expresión artística de su paciente; su función es la de acompañar, escuchar, motivar, intuir y facilitar, participando como testigo entre el individuo y su obra, puesto que no se trata de justificar la función de la obra, sino de aportar los elementos artísticos necesarios para que se exprese como mejor le convenga y sea él o ella quien de o no un significado a su trabajo.

Otras características que podemos apreciar es que el arteterapia, a diferencia de la enseñanza artística dentro de un centro educativo, no está condicionado a la asistencia obligatoria. La libre elección es un elemento que posibilita y ofrece otras opciones de acercamiento e interés con las personas que participan. Además el número de asistentes es un aspecto importante que hay que considerar. En México, por ejemplo los grupos de alumnos y alumnas son muy numerosos, esto hace que la atención sea menos personalizada, lo que repercute en el desarrollo del trabajo porque las posibilidades de interacción directa son más reducidas.

Por otro lado, es importante destacar que, al trabajar dentro de una institución educativa se debe tener en cuenta las condiciones del entorno, ya que también éstas constituyen un factor importante que determina la función del trabajo; no es lo mismo trabajar en un aula escolar que en un taller independiente. Además, la búsqueda de objetivos no siempre es la misma, y los resultados variarán en función de las expectativas que tengamos.

También es fundamental aclarar que el trabajo del arteterapeuta, a diferencia del trabajo del educador, requiere, desde mi punto de vista, un espacio donde procesar y analizar sus propias emociones, ya que existen diversos procesos transferenciales que el arteterapeuta debe conocer antes de llevar a cabo esta práctica. Por lo tanto, es importante que realice un trabajo de supervisión con algún especialista, que le ayude a elaborar sus pensamientos y sentimientos. Creo que es primordial que conozca más a fondo estos aspectos de sí mismo, para que esto no sea un factor que repercuta negativamente en el desarrollo de la persona con la que va a trabajar. En

cambio, a un profesor o profesora de arte no siempre se le cuestiona estos aspectos y tampoco se le pide que lo lleven a cabo.

Como hemos visto, existen muchas alternativas para emplear el arte, y tanto el arteterapia como la enseñanza artística pueden ofrecernos un universo de posibilidades. Esto, más allá de que nos pueda servir o no como un marco de referencia para reflexionar sobre la importancia y el valor del arte como un asunto meramente artístico, nos invita a pensar acerca de las múltiples posibilidades de aplicación que el arte puede brindar en otros campos.

De este modo, quiero aclarar que mi intención no es manifestarme por uno u otro planteamiento, ya que pienso que ambos son infinitamente ricos en posibilidades e igualmente válidos. Para mí, las experiencias que he podido vivir en torno al arte han sido muy valiosas, y en este sentido sólo quiero destacar que, en la medida en que podamos darle más valor a actividades que fortalezcan nuestras capacidades expresivas y creativas, tendremos mayores posibilidades de conocernos a nosotros mismos para poder transmitir a otros lo que somos y lo que deseamos. Por ello, creo que ya es tiempo de no menospreciar la actividad artística y de darle el valor que se merece, tanto desde el ámbito educativo, como fuera de él.

La terapia del arte y/o la educación artística no eliminan los problemas, pero pueden ayudarnos a enfrentarlos y a saber vivir con ellos. Es una salida distinta que nos permite transcribir, en un paisaje de signos, todas aquellas emociones y sentimientos que entretejen nuestros pensamientos, nuestras relaciones y todas aquellas historias que narran nuestras vidas.

Bibliografía

- ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre educación artística*. Barcelona: Paidós.
- BARBOSA, A. y CIORNAI, S. (2000): "Imágenes de creatividad. Diálogo Ana Mae Barbosa y Selma Ciornai". En: *Revista Insight: Psicoterapia e psicoanálise*, (X-2), nº1-03.
- CASTILLO, G. (2001): *Los adolescentes y sus problemas*. México, D. F.: Minos.
- DALLEY, T. (1987): *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- HARGREAVES, A. [et al.] (1998): *Una Educación para el cambio, reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- LOWENFELD, V. y LAMBERT, B. (1972): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Barcelona: Kapelusz.
- MOCCIO, F. (1994): *El taller de las terapias expresivas*. México: Paidós.

UN ACERCAMIENTO AL ARTETERAPIA PARA LA EDUCACIÓN

Raquel Pérez Fariñas
Licenciada en Bellas Artes
Arteterapeuta por la U.C.M.

Me veo como una pintora y como una terapeuta artística, no como médico, sino terapeuta artística; lo cual significa, también, entender algo sobre el trabajo clínico pero siendo una arteterapeuta que realmente usa el arte como terapia.

-Edith Kramer-

Quisiera empezar con una pequeña historia: la de un muchacho de integración consumidor de estupefacientes, de 15 años, al que llamaré Pablo, y una sesión cualquiera de Arteterapia en un centro de Educación Secundaria madrileño.

A las cinco nos reuníamos en una de sus aulas de Plástica una vez por semana durante una hora y media. Ese día encontré a Pablo en la calle a las cinco menos diez. Le gustaba mucho pintar, se deleitaba especialmente en mezclar y extender los colores. Por la mañana no había ido a clase porque estaba constipado, no obstante, acudió al taller. Todos los que asisten saben qué es el Arteterapia. Saben que, por encima de todo, el aula se transforma, en la hora y media en la que trabajamos, en un espacio donde la flexibilidad, aceptación, confrontación con sus emociones y tolerancia son reales. Saben que en cada encuentro van a trabajar con materiales artísticos, bien sea de forma dirigida o no, y que al final habrá un tiempo para poder hablar sobre lo realizado. Lo que más les gusta es que en el taller no hay obra buena ni mala; saben que no hay juicios estéticos, notas, partes, ni expulsiones. Que yo no me enfado porque hablen mientras trabajan, y cuenten -y me cuentan- sus historias del instituto y del pueblo. A veces también me hablan de sus emociones y familias.

Decía que Pablo llegó temprano, pero al poco de estar trabajando empezó a increpar a un compañero. Cuantas más barbaridades salían de su boca, el afectado más y más le ignoraba. Yo le ordenaba parar, pero él insistía.

Pablo quería que le echara, que actuara como si de una clase de plástica se tratase. Me retaba a que hablase con la directora, que le pusiera un parte, cualquier cosa de las que habitualmente se le hubiera dicho o hecho en el centro en el que estaba-

mos. Como respuesta a su violencia hubo contención en vez de refuerzo a su conducta mal adaptada.

Salió fuera para calmarse, momento que aproveché para hablar con el grupo sobre sus sentimientos. Cuando regresó, siguió pintando, enfadado, sin querer hacer lo que los otros estaban haciendo, y sólo la llegada de un amigo suyo le calmó ligeramente. Pero él estaba allí. Rompió su obra y empezó otra. Escribió su apodo en una hoja DIN A-3. Su trazo fue enérgico, tan fuerte que casi rompe la hoja. Pintó con colores luminosos y se cuidó de no salirse de los límites. Un poco antes de la hora prevista, se levantó y dijo que se iba. Le comenté que podía hacerlo, pero que prefería que se quedara con nosotros hasta el final. No lo hizo, pero sí recogió la mesa y la limpió.



Cuando se marchó, hablamos nuevamente de los sentimientos que había provocado en el grupo tanta agresión. Juan, llamémosle así, joven de 12 años objeto de los ataques, corpulento y silencioso, afirmó que no sentía nada, así que hablamos de su pintura. Se trataba de unas figuras geométricas. La propuesta inicial era hallar imágenes a partir de unas formas encontradas al azar. Estas no le evocaban nada. Ni a él, ni a los demás. "¿Qué sentías mientras lo pintabas?" - le dije-. "Rabia" -pudo manifestar-. "Mucha rabia". "¿Y ahora? ¿Te gustaría pintar algo nuevo?" -le pregunté-. Cogió una nueva hoja y pintó el rostro de un gran demonio rojo.

Con los meses aprendí que para Juan los demonios que pintaba de vez en cuando era su forma de exteriorizar los enfados que no expresaba porque no era "bueno" mostrarlos. Sus representaciones, tituladas y firmadas, me permitieron conocer a Juan a lo largo del tiempo.

Desde que empecé a formarme como arteterapeuta en la Universidad Complutense de Madrid, me interesé especialmente en la aplicación de la terapia artística en el ámbito educativo.

Como profesora había conocido a personas con problemas emocionales, cognitivos o físicos a quienes el Arteterapia podría haberles ayudado especialmente. Si hubiera arteterapeutas en los centros...

Como quería demostrar, por tanto, que el Arteterapia podría ser de gran utilidad para ayudar a los y las estudiantes con alguna necesidad específica detectada por el equipo docente, y un gran apoyo para alumnos y alumnas derivados de las tutorías y/o del Departamento de Orientación Pedagógica, se ofertó, durante los cursos escolares 2001-2002 y 2002-2003, un Taller de Arteterapia en el I.E.S. "Las Canteras" de Collado Villalba, Madrid.

El marco teórico para introducir el Arteterapia en la escuela se sustentó en "la nueva ordenación del Sistema Educativo (L.O.G.S.E)", de mayo del año 2000, en la que se hace patente su carácter de educación integral. En el I.E.S. Las Canteras, la comunidad educativa, los órganos de gobierno, de coordinación didáctica, la programación de las intenciones educativas, los temas transversales, y todas las estrategias desarrolladas por los equipos docentes, velan y se ocupan de que se alcancen los propósitos descritos por la ley. Así, desde este interés por la educación integral del alumno, se propuso el Arteterapia como un complemento eficaz y nunca superfluo para esa consecución.

1. ¿Qué es el Arteterapia?

El Arteterapia es una práctica que incluye los dos conceptos de los términos que la definen: arte y terapia. El arte posibilita el tratamiento, la valoración y la investigación necesarias para procurar una ayuda humana eficiente. Los medios artísticos se utilizan desde el conocimiento de las teorías psicológicas de la personalidad y de los mecanismos que actúan en la relación cliente/paciente-terapeuta. El arteterapeuta, pues, proporciona al cliente/paciente el marco y el apoyo necesarios para la expresión de sus emociones en un ambiente seguro, convirtiendo el trabajo artístico en un vehículo para la comunicación.

El origen de la terapia artística se sitúa en el Reino Unido y en los Estados Unidos de América, hacia los años 40, y fue posible, por un lado, tanto por las creencias profundas que diferentes personas tuvieron acerca del valor del arte como medio de expresión humana como de la fuerza catártica inherente a la creación, y, por otro, por el profundo interés que sentían por aquellas personas con las que trabajaban. La práctica de aquellas creencias e intereses y su evolución histórica ha dado cuerpo a una práctica que hoy se estudia en las diferentes universidades del mundo con una titulación que capacita para ejercer la terapia artística como profesión.

El Arteterapia podría entenderse, entonces, como un campo de juego en el que es posible el encuentro de la psicología y del arte: si la psicología media en las distintas maneras de pensarnos, el arte lo hace en las formas de representarnos.

Arte y terapia se unen por un hilo conductor en el que en un extremo se halla la creación artística y en el otro la psicoterapia por el arte; arte y psicología ligados para ayudar a que los individuos sepan mucho más de lo que han experimentado personalmente a través de la construcción de mundos: mediante la producción de objetos artísticos con significados estéticos, y mediante interpretaciones de la naturaleza humana desde la perspectiva de sus procesos psicológicos.

Que el arte y la psicología den forma a la experiencia y construyan la realidad es la clave para nuestra comprensión de lo que el Arteterapia representa como instrumento de ayuda a cualquier ser humano, sin importar la edad, capacidad artística, cultura, raza, sexo o religión, que padezca o sufra algún tipo de enfermedad mental o conducta mal adaptada, o que desee avanzar en su crecimiento personal, pues no se dirige a los artistas ni a personas con capacidad artística, sino a cualquier ser humano. La terapia artística no es una clase de pintura, en el taller no hay profesores de pintura, hay terapeutas artísticos, conscientes de sus acciones dentro del proceso creativo, y expertos en los procedimientos de expresión plástica y visual; no es una terapia ocupacional; y no es un instrumento de diagnóstico o interpretación por parte del o la terapeuta de las imágenes producidas (la única persona capacitada para

interpretarlas es aquella que las ha realizado), sino que son fuente de información y registro.

Puedo imaginar a quien lee este artículo recordando a personas con las que ha trabajado y que requerían de una atención especial, preguntándose si el Arteterapia podría haberles ayudado. Mi respuesta, para los posibles casos más comunes, es afirmativa y se debe a la experiencia acumulada en el ejercicio de la terapia artística, a lo largo de más de cincuenta años, en el tratamiento de diversas necesidades, tales como deficiencias psíquicas, sociales, adicciones, trastornos de la alimentación e imagen corporal, enfermedades terminales, en cursos de ayuda para afirmar la autoestima, el estrés, con refugiados, o mujeres y niños maltratados, en prisiones, hospitales, centros educativos y asociaciones, entre otros.

2. Arteterapia y educación

Tras la experiencia en el trabajo semanal con el grupo de alumnos y alumnas de Secundaria Obligatoria, quisiera contar que el Arteterapia es una forma de intervención preciosa que debería estar contemplada en nuestro sistema educativo como uno más de los instrumentos con los que contar para llevar a cabo nuestra tarea de educación integral en la escuela; debería, pues, estar descrita su función como lo están los contenidos de las distintas áreas, las acciones tutoriales, las intervenciones de los Departamentos de Orientación Pedagógica, y los Temas Transversales que recorren las diferentes áreas del Currículo.

Es probable que haya quien objete que la presencia de dichos Temas Transversales relativos a la Educación Moral y Cívica, a la Educación para la Paz, la Cooperación Internacional, la Igualdad entre los Sexos y la Educación Ambiental, en las distintas áreas, ya ocupan y se ocupan de ese espacio específico del desarrollo humano que va más allá de los conocimientos de las diversas disciplinas y que capacitan a nuestros alumnos y alumnas para saber desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven. No obstante, el Arteterapia no intenta como éstos "establecer un modelo de persona desde una concepción profundamente humanista", sino que pretende, por encima de todo, permitir que los sentimientos más profundos, tanto conscientes como inconscientes, afloren y sean expresados a través de las imágenes plásticas para que la persona que los crea tome conciencia de su propia realidad, sus concepciones del mundo, sus valores, dé forma a lo informe, concrete y, con los medios artísticos, cree, recree e interprete sus propias, únicas y originales creaciones plásticas.

Son estas imágenes el registro de su percepción, pensamiento y sentimientos que permanecen a su alcance a través del tiempo. Son su forma de expresión no verbal

(este modo de decir es especialmente útil, señalaría, para los niños o personas con alguna discapacidad psíquica, física o sensorial por cuanto les permite manifestar las emociones, creencias y valores que no pueden verbalizar) que interpreta y racionaliza por sí misma en el diálogo que se produce con el o la arteterapeuta al acabar la sesión, responsabilizándose de ella al titular y firmar sus producciones artísticas.

Tessa Dalley, arteterapeuta británica, dice que para que el proceso terapéutico se lleve a cabo "el objeto artístico ha tenido que realizarse como medio de comunicación, de expresión de sentimientos y pensamientos personales, con los cuales la o el terapeuta artístico trabajará para que la persona obtenga una intuición tanto emocional como intelectual de sí misma al poner en vinculación su pintura con su propia situación vital".

Los sentimientos, al haber sido representados en una situación formal de relación con el o la terapeuta, posibilitan la comunicación y en ella se pueden producir los cambios. A través de la creación, la persona, en un entorno terapéutico bien definido, **aprende**.

El punto A de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, se refiere al pleno desarrollo de la personalidad del alumno y la alumna, y nos recuerda que, aunque tradicionalmente, la tarea de favorecer el desarrollo afectivo y emocional de los y las niñas y los y las adolescentes se ha dejado tanto en manos de los padres y las madres y psicoterapeutas, entre otros, es labor de la escuela la educación integral, en la que no sólo se atiende a los conocimientos que se supone deben adquirir nuestros alumnos y alumnas, sino también a su desarrollo emocional y afectivo.

Exactamente es en este desarrollo en el que la terapia artística más puede colaborar. Si entendemos que en todas las personas hay unos procesos que podemos examinar y que se adecuan a las pautas y control externo, por ejemplo, y otros que podríamos denominar procesos internos, en los que se produce una asunción libre de la propia realidad, aceptaremos la necesidad de acercarnos al mundo interno de nuestros y nuestras estudiantes para poder atender a sus necesidades.

Este acercamiento lo llevamos habitualmente a cabo a través de la palabra (oral y escrita, interna y externa) y lo analizamos por la relación que existe entre pensamiento y lenguaje. Sin embargo, ésta no es la única vía de conocimiento ni de valoración de las etapas de desarrollo en la que se encuentran las personas con las que trabajamos; la expresión artística es también un medio excelente puesto que, al igual que en el lenguaje, se trabaja con símbolos y figuras retóricas, y las defensas personales son menos evidentes en la expresión plástica que en la verbal.

3. Aspectos que puede desarrollar específicamente el Arteterapia

Los educadores en la escuela desean que la persona se desarrolle al máximo para que pueda sentirse segura en el mundo, y lo desean no sólo a través del crecimiento cognitivo, sino también emocional. La terapia artística puede verse como un tipo especial de aprendizaje que trata tanto con el mundo interno de las persona como con su mundo social inmediato.

El Arteterapia ayuda a desarrollar y valorar todos aquellos aspectos que consideramos de gran importancia en la educación integral: las relaciones interpersonales, el bienestar personal, la autoestima, la comunicación, el autoconocimiento...

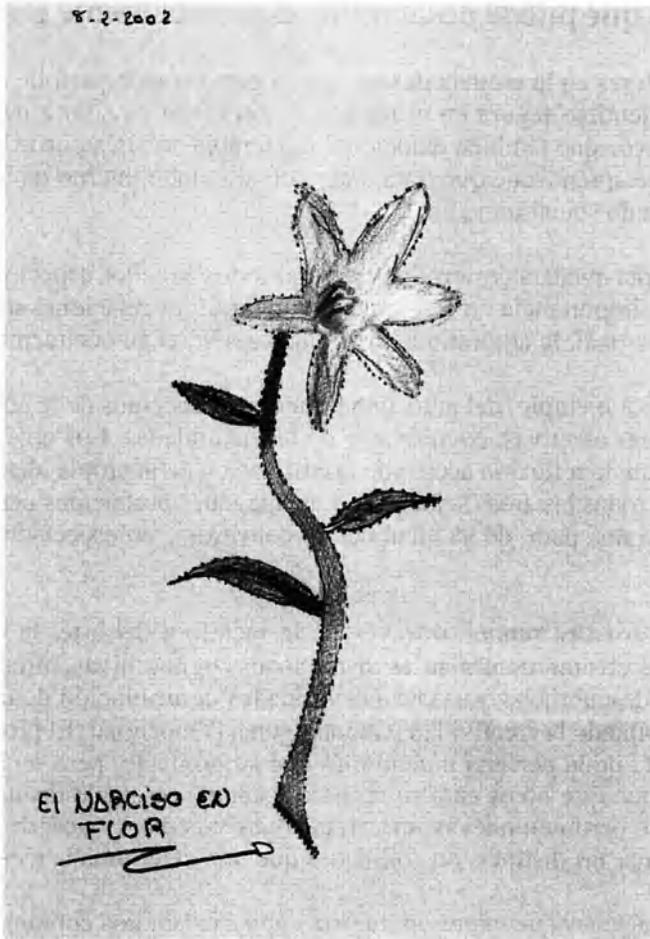
Al hablar, por ejemplo, del autoconocimiento, lo hacemos de la construcción del "yo" en las áreas afectivas, cognitivas y de las habilidades. Los objetos creados en el taller permiten la reflexión acerca de la edificación de la propia identidad y la propia imagen en todas las áreas señaladas. Las imágenes producidas permiten al creador acercarse a una parte de su identidad al convertirse en espectador de su propia producción.

La terapia artística otorga, a través de la metáfora del arte, la posibilidad de aprender de los errores, controlar las distorsiones cognoscitivas, mirar desde distintos ángulos y descubrir las variadas posibilidades de resolución de un mismo problema, desarrollando la creatividad y la inteligencia emocional. El proceso de la creación nos habla de la persona mucho más que su producto, pero no hay que infravalorarlo, porque éste no es sino su registro y además esconde distintos niveles de significado que permiten nuevas interpretaciones y percepciones, de ahí, la importancia de enseñar las distintas posibilidades que una determinada técnica ofrece.

Al crear imágenes que expresan nuestra subjetividad, nos comunicamos con los demás y disfrutamos del placer de ese encuentro tanto como del placer de llevarlas a cabo. Al sentirnos bien con lo producido, la autoestima se incrementa.

Así mismo, el Arteterapia en grupos pequeños permite el análisis de las numerosas relaciones entre los adultos con los y las niñas, y los jóvenes y los vínculos que se producen entre ellos, causa directa de conflictos: la autoridad, las tareas domésticas, los horarios, etc.

Por otro lado, el taller es también un lugar perfecto para que los que participan en él tomen decisiones, conozcan y controlen sus emociones, asuman sus responsabilidades, reflexionen sobre su tiempo libre, en definitiva, tomen las riendas de su vida y el control que les permite vivirla como propia.



Y ni que decir sobre el campo de acción que tiene sobre las relaciones interpersonales –resolución de conflictos, el amigo íntimo, la pertenencia al grupo, etc.- y la comunicación -la capacidad de expresar emociones, ideas, la adquisición de las habilidades de la comunicación y sus procesos, etc.-.

Todas estas pinceladas, sólo algunas de las muchas que entre todos podríamos dar, son referentes formativos básicos de un programa de educación integral para el que el o la Arteterapia está especialmente cualificado.

4. Un Taller de Arteterapia en un instituto madrileño

Está claro que la creatividad y la expresión artística, que proveen salidas para la fantasía, son ayudas importantes en las difíciles tareas a las que se enfrenta al adolescente.

-Linesch-

Para realizar el taller de Arteterapia en el I.E.S. Las Canteras, partía del convencimiento de que el arte es inherentemente terapéutico. Hasta qué punto se puede transformar éste en terapia depende en gran medida del entorno en que el trabajo artístico se realice. En general, tanto los objetivos que se planifican para los grupos o los individuos y las concepciones del papel del terapeuta pueden variar enormemente, y, al final, quien pone los límites es la institución en la que se trabaja.

Como antigua profesora del Instituto, solicité permiso para realizar un taller de Arteterapia que desarrollara la creatividad. La propuesta tuvo que pasar por el Consejo Escolar y se me permitió llevarlo a cabo a condición de que:

- Fuera en horario extraescolar en los días en que el Instituto permanecía abierto para otras actividades,
- No supusiera un gasto para el centro.

La elección de los alumnos fue realizada por la dirección debido a que estábamos a principios de curso y la antigua orientadora había cambiado de destino, y se hizo entre los de integración -a causa de sus deficiencias cognoscitivas- y aquellos que presentaban serios problemas de conducta o tenían una historia familiar problemática.

Desde el primer momento, había que marcar las distancias entre la educación artística y el taller de Arteterapia. Ellos sabían que yo había sido profesora del centro, pero que aquí íbamos a hacer algo diferente. Lo que inspiraba el taller era la comprensión de los procesos artísticos y el valor del aprendizaje de las técnicas plásticas para enriquecer el lenguaje simbólico y metafórico de los adolescentes que participaban en él (sólo asistían muchachos). El proceso exigía toda mi atención, entendiendo que no puede haber ningún producto genuino sin un proceso en el que se haya confrontado la persona con su obra y que puede haber procesos beneficiosos que no culminan en un producto.

Como no había una demanda del centro para ocuparme de unas necesidades concretas, partí de una propuesta general bajo el título de "Taller de Arteterapia: espa-

cio y tiempo para la creación artística como vehículo para el desarrollo emocional en el I.E.S. Las Canteras de Collado Villalba".

El proyecto estaba en función de las carencias que pudiera observar en los adolescentes que asistieran a él para, de ese modo, dar forma al proceso terapéutico: la naturaleza y la función de la terapia depende del crecimiento y el desarrollo de la persona.

Hubo, por tanto, propuestas para desarrollar la creatividad y facilitar la expresión emocional.

Puesto que el taller se planteó para el desarrollo personal a través de la expresión artística, enfatice la necesidad de que expresaran abiertamente sus emociones partiendo del presupuesto de que a los y las adolescentes les cuesta expresar verbalmente sus emociones -bien sea por sus capacidades, por la cultura, la inseguridad o por pudor- y de que el Arteterapia proporciona una ambiente singular para que se produzca la comunicación. Observé que la creación artística facilita la relación entre el adolescente y la terapeuta como la palabra sola no lo hacía.

La relación que se produce en Arteterapia entre los adolescentes y una mujer adulta, en este caso, es un tipo de relación que no se parece a ninguna otra, ya que la arteterapeuta representa una figura vertical muy distinta a la de otros adultos. En la terapia artística la situación es especial, protectora, y en ella la o el adulto/terapeuta crea un ambiente físico y psicológico para que los y las adolescentes puedan dedicarse a la exploración, expansión y comprensión de sí mismos a través del arte.

Por su parte, los adolescentes del taller percibieron que el Arteterapia les daba un sentido de organización y orden en el que poder hacer un uso genuino de su libertad, experimentando las sesiones como una diversión y situación no-amenazante -como sucede en las clases o las charlas con tutores y equipo directivo- pudiéndose sentir con el tiempo más cómodos y expresivos.

La terapia artística busca el crecimiento a través del desarrollo de la capacidad del uso expresivo del medio artístico, alentando la habilidad de cada persona para sacar del medio los mayores logros y, llegado el caso, destapar y tratar conflictos internos. El arte en el taller, a diferencia del aula de plástica, es una herramienta subordinada a este proceso.

El trabajar con materiales artísticos es una experiencia universalmente agradable y por consiguiente expansiva del yo. En el Arteterapia se lleva adelante esta satisfacción mientras se aprovecha para otras funciones.

Como terapeuta, mi actitud fue básicamente empática, esencialmente motivadora o facilitadora. Cuando una o un terapeuta artístico trabaja con adolescentes en pequeños grupos, se produce una relación muy cercana que ayuda a los y las jóvenes a aprender a usar la experiencia artística en su beneficio. Esa relación es de vital importancia pues se establece en un clima no competitivo (no hay notas), acogedor y de respeto por las producciones propias y ajenas. La actitud de aceptación del o la terapeuta permite que los muchachos y muchachas se sientan cómodos para expresarse con libertad. Esta actitud genera la confianza en el y la adolescente de que el deseo del terapeuta es ayudarlo hacia el éxito y de que dicha relación forma una base para experiencias correctivas.

Al final del taller se consiguió:

- Expresar sentimientos difíciles de mostrar.
- Estimular la imaginación y la creatividad.
- Desarrollar habilidades plásticas y perceptivas.
- Aumentar la autoestima y autoconfianza.
- Clarificar problemas y preocupaciones personales.
- Aumentar las habilidades de socialización y comunicación
- Compartir un ambiente seguro.
- Ayudar al desarrollo de habilidades motoras y coordinación física.
- Identificar sentimientos y bloqueos en la expresión emocional y en el crecimiento personal.

De todos modos, no quiero ser triunfalista. En terapia artística, como en otros tratamientos, mucho de lo que sucede queda inconcluso, y otro mucho puede ser trivial.

En el taller de videoterapia del curso 02-03 "Cuerpo e identidad", la asistencia fue tan masiva que difícilmente se podía reflexionar sobre lo que acontecía en él. Las producciones eran de gran calidad y la creación significativa en originalidad y cantidad; sin embargo, no había posibilidad para la relación terapéutica y el grupo fue perdiendo coherencia y significación. Incapaz de hacerme cargo de lo que sucedía en él y de las manifestaciones que en él se producían tuvimos que finalizarlo antes del tiempo previsto.

Si se hubiera contado con un marco institucional bien definido, el taller habría conseguido sus objetivos sin problemas, pero un taller así exige un compromiso y unos horarios que no pueden estar al margen de la vida educativa. Muy al contrario, desde la experiencia de esos dos cursos, afirmaré que el arteterapeuta debería formar parte del Departamento de Orientación y, desde él, trabajar ayudando a los alumnos y alumnas a superar sus dificultades, con unos límites bien definidos y conocidos por toda la comunidad educativa.

La lectura de un libro de la arteterapeuta norteamericana Edith Kramer, tras una sesión aparentemente mortecina, fue la que me ayudó a situarme en la realidad de ésta práctica:

Muchas sesiones son, en el mejor de los casos, moderadamente exitosas. algunas son desastrosas. De vez en cuando, algo grande pasa que tiene el carácter de un milagro menor y tales sesiones son seguidas de nuevo por retrocesos, por vacíos, por fracasos que parecen invalidar el milagro.

¿No es familiar, acaso, este sentimiento en el entorno educativo? Sin embargo, cuando uno se sienta y escribe en su diario las sesiones, tal y como solemos evaluar nuestras clases, aparece la reflexión que no fue posible en el torbellino de la terapia y entonces se recuerdan intervenciones propias y ajenas, cambios, colores o matices, y se toman decisiones para seguir adecuadamente en el camino de ayudar a otros a crecer como seres humanos.

5. Conclusiones

Mi experiencia con adolescentes en un centro educativo me lleva a afirmar que el Arteterapia es una herramienta de gran valor en el ámbito educativo al explorar aspectos de la personalidad de los alumnos y alumnas que quedan sin ser tratados en el Currículo, aun siendo contemplados por éste.

Como arteterapeuta tengo la certeza de que la imaginación es una llave impresionante para acceder a lo que se halla más profundamente enterrado. Nuestras verdaderas convicciones permanecen muchas veces muy ocultas y para que se produzcan cambios y nos demos cuenta de nuestra forma de ser, es necesario modificar y entrar en contacto tanto con nuestra manera de pensar, como con nuestra experiencia. El Arteterapia, en tanto creación en terapia, permite que manifestemos desde lo más obvio a lo más íntimo posibilitando su racionalización posterior.

Este proceso de pasar de lo inasible a lo real, de lo amorfo a lo concreto, supone tal refuerzo para la identidad que permite tomar conciencia de conflictos o carencias, comprenderlos e, incluso, iniciar los movimientos necesarios para posibilitar un cambio real y significativo. La obra y su proceso de creación es la "realización" de un ser humano, de sus percepciones, experiencias, creencias y emociones. Es un objeto que media entre él y la realidad en la que vive.

Por último, añadir que considero el Arteterapia de gran utilidad en el entorno educativo porque la creación artística es un proceso en el cual la persona se com-

promete activa y físicamente posibilitando la aparición de fuertes emociones, e imágenes que abren caminos de exploración de sentimientos que, de otro modo, no aflorarían en la escuela. Poder recoger esas expresiones y trabajar con ellas desde el conocimiento artístico y de los procesos psicológicos que las originan permitirá que el sistema educativo ayude al pleno desarrollo de la personalidad del alumno y de la alumna.

Bibliografía

- ALLEN, P.B. (1997): *Arteterapia. Guía de autodescubrimiento a través del arte y la creatividad*. Madrid: Gaia ediciones.
- DALLEY, T. (1987): *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- GUILFORD, J. P. (1978): *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.
- HENLEY, D. (1997): "Expressive Arts Therapy as Alternative Education: Devising a Therapeutic Curriculum". En: *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 14 (1) p. 15-22.
- HERNÁNDEZ, F.; LÓPEZ BARGADOS, A.; BARRAGÁN, J. (1997): *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. Barcelona: Ed. Angle.
- KRAMER, E. (1982): *Terapia a través del arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MOON, L. & BRUCE, (1999): *The Tears Make Me Paint: The Role of Responsive Artmaking in Adolescent Art Therapy*. En: *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 16 (2) p. 72-82.
- PAÍN, S. y JARREAU, G. (1995): *Una psicoterapia por el arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ULMAN, E. (1975): *Arte therapy in theory & practice*. Chicago: Magnolia Street Publishers.

ARTETERAPIA, MUJERES Y VIOLENCIA DE GÉNERO

María Ángeles Alonso Garrido
Licenciada en Bellas Artes
Arteterapeuta por la U.C.M.

1. Representaciones de género

El género no es algo dado, sino que se trata más bien de un conjunto de significados sociales que se adjudican a un cuerpo físico. La construcción de la diferencia de género oprime tanto a los hombres como a las mujeres. Las normas sociales al respecto pueden convertirse para ambos en una fuente de conflicto y ansiedad. Estas normas y la construcción de esta diferencia las encontramos manifestadas en las imágenes y textos que nos rodean cada día. Es importante conocerlas para así poder desactivarlas.

En el contexto de la relación terapéutica, las representaciones que se hacen de las mujeres influyen en la clase de tratamiento que se las ofrece. El género, la raza y la clase social determinan las opciones de diagnóstico y tratamiento.

Haciendo un estudio de la evolución del discurso dominante en psiquiatría sobre la supuesta naturaleza femenina, se puede observar cómo, en resumen, las mujeres han sido representadas históricamente como más controladas por su biología que los hombres, así como amenazadoras del orden moral y la estabilidad social. A menudo, se ha asociado mujer con patología, tendiendo a medicar a las mujeres. También se comprueba que esas ideas son producto de un determinado momento histórico y cultural y están sujetas a cambio.

Una importante parte de la identidad de las mujeres se forma por las representaciones de las mujeres que las rodean. En éstas, la mujer casi siempre suele ser el *objeto* (pasivo) de la mirada masculina, frente a la posición de *sujeto* (activo) del hombre. Femenino se ha relacionado durante mucho tiempo -y aún sigue haciéndose- con pasividad, debilidad, objeto sexual... Hay que rechazar todos estos modelos y crear otros alternativos.

El o la arteterapeuta debe hacer ver a su cliente que no es una persona "neurótica", sino alguien que ha sido afectado negativamente por unas normas sociales no racionales, y capacitarla para que tenga una percepción más clara de sí misma den-

tro de la sociedad, para que comprenda y cuestione todos esos condicionamientos sociales y culturales.

2. Arteterapia y grupos de trabajo con mujeres

En las investigaciones que se han realizado sobre grupos de mujeres se ha comprobado que, en comparación con los grupos mixtos, sus miembros encuentran más fácil expresar sus sentimientos y se unen e interaccionan más. Un grupo de personas del mismo sexo es el apropiado para explorar problemáticas específicas que afectan a sus miembros.

En ocasiones se trabaja con la obra de artistas que pasaron por la misma situación que las personas que forman el grupo y la dejaron plasmada en su obra. Este material es muy útil, pues facilita la identificación de las mujeres con ellas.

Existen grupos de trabajo con mujeres de edad avanzada, con cáncer de mama, con anorexia mental, enfermas mentales, enfermas terminales, en cárceles, pertenecientes a minorías raciales, que han sufrido abuso sexual o maltrato... En este caso, vamos a ocuparnos de este último grupo.

3. La violencia de género

La violencia de género ha existido siempre, aunque sólo recientemente se empieza a reconocer la magnitud de este fenómeno. Las características que definen este colectivo hacen muy adecuada la utilización del arteterapia como herramienta.

No podemos definir un sector concreto de la sociedad que esté afectado por la violencia de género. El sistema permite aún una educación sexista, que propicia el establecimiento de una relación de poder por parte del hombre en la pareja.

Sin embargo, sí podemos afirmar que hay ciertos factores que implican su aparición y otros que la destapan. Entre los primeros se encuentra la reproducción de la relación del maltrato, llegando a crearse a menudo un círculo de violencia aprendida muy difícil de romper. Entre los segundos, los diferentes cuadros de drogodependencias suelen desencadenar situaciones de este tipo, pero la relación de poder en la pareja ya está establecida de antemano, aunque las drogas facilitan su imposición violenta.

Por otra parte, la situación de maltrato desencadena trastornos emocionales y afectivos muy diversos, dependiendo de la persona y las circunstancias en las que se dé:

- Depresiones. Se pueden presentar en sus diversas formas clínicas y de distinto grado de severidad.
- Inhibiciones. Afectan al carácter (apático, temeroso) y a la adaptación a la vida corriente, producidos frecuentemente por la ruptura con su entorno habitual.
- Trastornos de ansiedad. Ataques de pánico, ansiedad generalizada, trastornos obsesivo-compulsivos.
- Trastornos desorganizativos. Pueden abarcar desde déficit cognitivos a personalidades *borderline* (prepsicosis).
- Trastornos de conducta e impulsibilidad. Grados variables de sociopatías: oposiciónismo desafiante, trastornos de conducta de carácter grave, prostitución, drogodependencia.

4. Taller de Arteterapia en una casa de acogida de mujeres maltratadas

Desde el mes de mayo de 2001 hasta junio del año siguiente, una compañera arteterapeuta (Teresa Pereira) y yo llevamos a cabo unos talleres de arteterapia en una casa de acogida de mujeres maltratadas. Los objetivos que nos planteábamos en ellos eran los siguientes:

Estimular la autoestima

Las personas que se ven sometidas durante un período prolongado a malos tratos de forma sistemática, llegan a un nivel muy alto de desestructuración. Como ellas mismas explican perfectamente en las sesiones, llega un momento en que no saben si son víctimas o culpables, pierden su capacidad para valorar objetivamente la situación y tienden a infravalorarse, siendo incapaces de enfrentarse a su agresor, cuando no acaban pensando en que tal vez él tenga razón y que tienen lo que se merecen por su mediocridad y torpeza.

Un espacio propio

Las sesiones deben propiciar un espacio propio en el que las mujeres tengan ocasión de reflexionar sobre sí mismas e intentar comprender mejor las causas y los motivos que han generado su situación, pretendiendo en última instancia que comiencen a cambiar su discurso a un planteamiento positivo de cara al futuro.

Facilitar el diálogo del grupo. Descubrir la actividad artística como una herramienta de autoconocimiento y autoexpresión. Desarrollar la creatividad

El diálogo del grupo sobre un tema es facilitado por la expresión plástica o artística, a la vez que proporciona datos que permiten ir desentrañando las historias personales. La mayoría de las veces, las primeras en eludir inconscientemente estos datos son ellas. El descubrimiento de esta expresión inconsciente de sí mismas a través de una actividad artística como arma para conocerse y manifestarse es un gran reto del o la arteterapeuta. No sólo que sean capaces de reconocer y desarrollar su propia creatividad, sino que puedan incorporarla a su vida como algo valioso.

Evitar la transmisión de roles violentos

Las mujeres maltratadas, en general, provienen de hogares en los que ya han conocido el maltrato y si, por tanto, no rompen el círculo, ellas también transmitirán a sus hijos los mismos hábitos. Es importante incidir en la necesidad de una educación con roles no sexistas, como primera medida preventiva de la violencia familiar.

El taller como lugar de encuentro entre compañeras

En este espacio pueden compartir, de forma lúdica pero seria, en la medida de sus posibilidades y sin ninguna pretensión o exigencia de virtuosismo, una experiencia artística que también les sirve de desahogo y relajación.

Las participantes eran mujeres residentes en la casa de acogida que asistían voluntariamente. El número del grupo fue variable, desde un máximo de siete hasta un mínimo de una, con una media de tres o cuatro asistentes de forma ininterrumpida. Sus edades: entre 23 y 42 años.

Las sesiones tenían una duración media de dos horas, una vez por semana. En ellas se comenzaba generalmente por hacer una propuesta de trabajo, después se realizaba la actividad y finalmente se ponía en común y se recogía el taller (aunque este esquema podía sufrir variaciones en ocasiones).

4.1 MARÍA

Vamos a conocer el trabajo de una de las participantes en el taller de Arteterapia, a quien vamos a llamar María, a través de algunas de las sesiones.

María es una mujer de 29 años, con tres hijos, a la que le gusta mucho bailar, dibujar y los trabajos manuales. Se relaciona poco con los demás, es individualista, re-

servada y más bien desconfiada. Se preocupa mucho por su imagen personal. Ha tenido varios intentos de suicidio y trastornos de la conducta alimentaria. Tiende a eludir sus responsabilidades.

Sus necesidades podrían resumirse en las siguientes: Ser escuchada. Expresarse. Sentirse comprendida y apoyada, poder confiar. Aumentar su autoestima. Aceptar su historia personal y darse cuenta de su parte en la misma. Superar sus tendencias autodestructivas. Aprender a relacionarse y a trabajar en equipo. Mirar el futuro con optimismo.

4.1.1 Sesiones

- *Sesión 1: "Dibuja tu inicial"*

La propuesta es hacer una composición libre con el tema "la inicial de tu nombre".

El trabajo de María tiene mucho colorido. Está fraccionado, fragmentado. La inicial aparece en el centro de la composición, rellena con dibujitos y remarcada, da la sensación de estar muy protegida por una y otra capa. Ella dice ser muy reservada, que sus cosas personales sólo las sabe la psicóloga y muy pocas personas más.

Elige dibujar el mar a la derecha. Sólo lo ha visto una vez, guarda un mal recuerdo de ese día por su marido. Le gustaría volver a verlo. No se explica por qué ha hecho la ciudad ni la carretera (no le gustan).

Tanto en la esquina superior izquierda como encima de la inicial representa flores: tres por un lado y cuatro por otro. Ella explica que las ha hecho porque le apetecía, como un elemento decorativo. Pero sus compañeras le sugieren que tal vez simbolizan a sus tres hijos, o a ella con sus hijos.

- *Sesión 3: "Cartel de una misma"*

Les planteamos hacer un cartel en el que aparezcan reflejadas cada una tal como son, pero incidiendo principalmente en sus cualidades y aspectos positivos, pues tienen que "venderse", atraer al espectador.

Mucho colorido de nuevo. Mezcla *collage* y dibujo.

Pinta un gran corazón rojo y se coloca a sí misma y a sus hijos dentro. Dice que sus hijos son lo más importante. Llama la atención la imagen que elige para representarse a sí misma: una actriz en una pose muy *sexy*. Explica que ella se considera

una mujer muy sensual con su pareja, aunque después, con sus hijos, también sea una "mujer de su casa".

Alrededor del corazón, sobre un fondo azul claro, ha colocado fotografías de casas y paisajes que le gustan, un osito (dice que ella es tierna), cazuelas (buena cocinera y le gusta cocinar), un radiocasete (amante de la música) y un ordenador (tiene ganas de aprender a manejarlo).

Una compañera le dice que pocos hombres la van a querer con tres hijos. María responde que por qué no, que es cuestión de conocer a la persona, aunque al principio asuste un poco.

• *Sesión 6: "Identificación con objetos. Historia ilustrada"*

Este día es importante porque es el primero en el que María nos habla de su historia personal (solamente habían acudido ella y otra compañera a esta sesión y se creó un clima más íntimo, aparte de que el ejercicio en sí daba pie a ello).

En esta actividad les pedimos que escojan tres objetos entre muchos que llevamos. María se queda con una escultura de una calavera sangrienta, una estatuilla del dios Siva y una figurita pequeña de un perro. Explica que le llama mucho la atención todo lo esotérico. El perrito lo ha elegido porque le parece muy tierno.

Después deben inventar una historia o cuento en el que aparezcan esos objetos, e ilustrarlo. Ésta es la historia que escribe María:

Érase una vez en una noche de Invierno, iban paseando una señora y su perro por un parque y de repente apareció una luz y de la cual apareció una diosa la cual dijo que se llamaba Siva y dijo que al lado del árbol que está en el medio del parque estaba enterrado el diablo de los colmillos sangrientos y que tenía que desenterrarlo antes de que el sol saliese y la quemara, porque de lo contrario ese diablo iba a resucitar y acabaría con el mundo.

La mujer cogió a su perro y se dirigió a dicho árbol y empezó a escarbar y escarbó y escarbó hasta que por fin apareció una parte de la calavera del diablo. Terminó de escarbar y sacó la cabeza del diablo con sus cuernos y sus colmillos ensangrentados; hizo una hoguera y la quemó. Una vez quemada empezaron a salir varias luces y un grito, eso quería decir que por fin ese diablo no volvería a existir. Volvió a aparecer la luz blanca y apareció la diosa Siva y ésta le dijo que gracias a ella el mundo estaba a salvo. La chica cogió a su perrito y se fueron muy contentos a su hogar, donde descansó tranquila y en compañía de su fiel amigo Yaqui. Colorín colorán y este cuento se ha acabado.

Ella se identifica con la protagonista de su cuento. La calavera representa a su padre y su marido ardiendo juntos. En este punto comienza a hablarnos de su infancia y su juventud. Nombra también los intentos de suicidio, incluido el último, en vacaciones de Navidad. No se considera una buena madre para sus hijos, pues últimamente están rebeldes, todos se quejan de ellos, a ella no le hacen caso...

Nosotras le decimos que no puede dejar a sus hijos. Dice que no es una buena madre, que encontrarán a alguien mejor. Le recordamos que ellos también han sufrido mucho, como ella, que es admirable que haya salido de una situación como la suya sin haberse convertido en una mala persona...

• *Sesión 7: "Transformar algo malo en bueno"*

La propuesta de esta sesión es, en primer lugar, sin más explicaciones, dibujar algo malo. La segunda parte, que no se esperaban, era transformarlo en algo bueno.

María, instantánea, mientras las demás se preguntan qué hacer, dice que ella lo tiene muy fácil: su marido. Sin embargo, se resiste a dibujarlo. Al final hace un retrato suyo de aspecto terrible y cruel, rápidamente, sin una sola vacilación. Lo aleja de sí cuanto puede y empieza en un folio otro dibujo, representando la habitación en la que dormía con sus hijos cuando vivía con él. Este dibujo lo hace con más cuidado. Nos explica a continuación la situación en la que vivían los niños y ella con su marido. Ella dormía con sus hijos en una habitación muy pequeña, abrazándoles, tratando de protegerles. Su marido dormía en otra. Ella siempre tenía miedo de que él llegara en cualquier momento.

La segunda parte de la actividad le cuesta mucho trabajo. Se niega a transformar a su marido en algo bueno, pues "no tiene solución". La animamos, y se decide a comenzar por el dibujo de la habitación. Lo recorta y lo transforma en otro espacio nuevo; dos habitaciones. En una están las camas de sus dos hijos mayores y en la otra las del pequeño y la suya. Ahora ya no hace falta que duerman todos juntos porque ya no hay peligro. Hay juguetes en el suelo.

El dibujo de su marido no quiere ni verlo. Trata de dibujarle una sonrisa encima de la boca y una nariz un poco más enderezada de mala gana, pero dice que le queda fatal. Parece que lo único que puede hacer con él es romperlo. Le animamos a que lo haga y trate de crear algo posteriormente con los pedazos. Es curioso el modo de romper el dibujo: no con rabia, ni con decisión, sino despacio, casi con miedo. Desecha algunos trozos y los otros los pega en forma de casa sobre un folio nuevo. Después pinta sobre ella con ceras blandas, cubriéndolo todo, de forma que no quede ni una sola línea del dibujo anterior, que "no se vea nada". Dibuja minuciosamente tres florecitas a la derecha de la casa. Todos los pedazos de recortes que le

sobran de los dos trabajos los rompe en trocitos realmente minúsculos mientras las demás terminan, como para evitar que la imagen pueda volver a leerse, a reconstruirse.

Le preguntamos qué casa era aquella, quién vivía allí, dónde estaba situada. Ella dice que es una casa tranquila, en el campo, y que no ha pensado quién puede vivir en ella. En todo caso, un pastor o un hombre de campo con sus hijos. Al inquirirle por qué ha hecho una casa y no otra cosa, ella explica que "así no podría moverse", es decir, que ha transformado a su marido en piedra, en la misma casa, de modo que ahora ya no puede hacer más daño a nadie.

• *Sesión 9: "Láminas de arte. Interpretación"*

En esta actividad deben elegir entre varias imágenes de cuadros en las que aparecen personajes (mujeres especialmente) alguna que les guste o les llame la atención.

María escoge "Autómata", de Hopper. Se ve reflejada en esa mujer, pues muchas veces está en esa misma escena, tomando un café, sola, en un bar, pensativa, triste... Dice que la mujer está pensando en suicidarse. Le preguntamos cómo va a hacerlo ("tomándose todas las pastillas que encuentre, de cualquier tipo"), dónde ("en el servicio de una cafetería que esté cerca, en el barrio, donde puedan reconocerla cuando la encuentren muerta en el baño, para que se hagan cargo de sus hijos"). ¿Qué pasa si las pastillas no funcionan? ("Pues entonces se tira desde cualquier lugar, da lo mismo, desde el Pirulí, por ejemplo").

María cuenta detalladamente dos ocasiones en las que trató suicidarse. Siempre que lo ha intentado ha llegado alguien en el último momento. Sus compañeras le dicen que una persona que quiere de verdad suicidarse lo hace, pero ella no las hace mucho caso.

Le preguntamos qué tendría que decirle a esa mujer una amiga para convencerla de que no lo hiciera. Ella contesta que animarla, llevársela a su casa y hablar con ella, hacer que se olvide un poco de sus problemas, sacarla a tomar algo o a bailar... Le pedimos que imagine que la mujer que está allí sentada es una amiga y ella es quien debe tratar de ayudarla, ¿qué le diría? Ella nos dice que hablaría con ella. "¿Y si está muy mal y no hace caso, si está muy abatida?" Entonces María responde: "Pues me tomaría las pastillas con ella". Nos echamos todas a reír, aliviadas de poder hacerlo y descargar así tensión del asunto... Bromeamos un rato a propósito de su respuesta ("me parece que no te voy a pedir consejo cuando tenga un problema, ja ja!", y cosas por el estilo...).

Le gusta la ropa que lleva la mujer, excepto el sombrero, del que no le agrada mucho el color, principalmente. Advierte que se maquilla como ella los labios y el colorete.

Después de hablar sobre la imagen, les pedimos que representen la escena que seguiría a continuación.

El trabajo de María muestra una mujer parecida a la de la imagen de Hopper, pero más personalizada como ella misma: ha cambiado el color del sombrero, que no le convencía, le ha puesto botas y un colgante en forma de cruz que ella tiene. Ha acentuado rasgos como el del maquillaje en labios y mejillas, y el pronunciado escote del vestido. La mujer se ha levantado de la silla y, según María, "ya ha tomado su decisión", es decir, va a suicidarse. Aparecen detalles que, si se presta atención, nos lo indican: el café sobre la mesa (no se lo ha tomado), el billete de cinco euros, también sobre la mesa (una cantidad excesiva, más para alguien a quien no le sobra el dinero), el bolso olvidado en el suelo (cuando la encuentren sin vida en el baño se darán cuenta de quién es, al comprobar la documentación que lleva en el bolso, y así podrán hacerse cargo de los niños). Todo pensado.

Tratamos de hacerle reflexionar sobre sus hijos, dónde cree que les enviarían si ella faltara, sería bastante probable que con su marido. Ella repite que seguro que en cualquier sitio (un orfanato, otra familia de adopción...) estarán bien atendidos y que, en el caso de que fueran con su marido, pronto se reunirían con ella porque él tardaría poco en matarles... Es muy fría diciendo todo esto. Está claro que reclama atención a gritos.

• *Sesión 10: "Máscaras. Cara hacia fuera / hacia dentro"*

Aprovechando los días de Carnaval, se trata de hacer una máscara o careta que represente, por un lado, la cara que pones hacia fuera y, por el otro, la que pones hacia dentro. También pueden hacer dos máscaras en lugar de una sola.

Cara hacia dentro de María: llora. Nadie lo sabe ni se lo imagina. Está triste por todo lo que ha sufrido desde que nació, toda su vida, por el daño que le han hecho personas malas que ha tenido alrededor. Siempre la ha llevado consigo. También a veces está furiosa, siente rabia.

Cara hacia fuera: maquillada. Es la que ve la gente.

Las dos caras son simultáneas. Piensa que las dos son feas, porque ella lo es. Lo único que tiene bonitos son los ojos.

Las demás le comentan que nunca la han visto llorar, pero que sí se dan cuenta de lo triste que está, cómo cree ella que no... Le dicen que preferirían verla llorar antes de ver la tristeza que tiene algunas veces.

Piensa que no puede cambiar esa cara de dentro. Hay gente muy mala que no le deja salir adelante. Sus compañeras no están del todo de acuerdo, dicen que ella se toma a mal observaciones que le hacen los demás que no tienen importancia en realidad.

Por último, ponemos gomas a las caretas y cada una se pone la cara interior de otra. Una chica del grupo, hablando con la careta de María como si fuera ella, dice que está triste por su historia porque cree que tomó una decisión equivocada en su vida. María interviene diciendo que eso no es cierto, que ella no había tenido la oportunidad de decidir nada en su vida, no había tenido otra opción. Guarda un poco de rencor a su compañera por esto durante toda la semana.

- *Sesión 13: "El laberinto"*

Piensen cómo es su propio laberinto, escriben sobre ello y lo dibujan.

María escribe lo siguiente:

El laberinto

Es un sitio lleno de trampas en el cual es difícil encontrar el camino adecuado, es como la vida en sí donde siempre hay obstáculos, los cuales tenemos que conseguir salir de ellos y a veces lo conseguimos y a veces no.

En sí es un lugar con muchos obstáculos y trampas y nosotros somos los que tenemos que conseguir llegar al final y esquivarlos.

En este laberinto vas andando por el camino y no te das cuenta de que estás entrando en él, a pesar de que el árbol antropomorfo te avisa de que hay un peligro.

Dentro hay trampas: pinchos, leones, zombies, cocodrilos, gigantes carnívoros, pozo, marabunta, trampas, pirañas... Si pasas todo llegas a un castillo fantástico donde brilla el sol.

Al preguntarle dónde se encuentra ella responde que en el pozo, que simboliza el juicio con su marido (estaba cerca en este momento). Identifica cada obstáculo con problemas reales de su vida que ya ha superado.

El árbol de la entrada representa a los amigos que te avisan del peligro. Le preguntamos quién la avisa a ella, quién es su Ariadna. Ella responde al principio que nadie, después nos habla de su mejor amiga, que vive en el extranjero.

Comentamos que merece la pena pasar por todas las dificultades para llegar a un sitio como el castillo, que ella identifica con la felicidad y al que, según ella, no se puede acceder por otro camino. Ella asiente, aunque recordando que con tantas trampas es difícil sobrevivir.

- *Sesión 17: "Fotografías"*

Propuesta: hacer cuatro fotografías en las que aparezca reflejado lo siguiente:

- 1ª - Cómo crees que te ve tu familia.
- 2ª - Cómo crees que te ven tus amigos.
- 3ª - Cómo te ves a ti misma dentro de diez años.
- 4ª - Un objeto con el que te identifiques, que te represente.

Voy a comentar únicamente la cuarta. Cuando estábamos preparando la foto respondió automáticamente "muerta". Sin embargo, cuando comentó la imagen después aclaró: "Es una María la que ha muerto, otra va a nacer". (Esperaba que fuera mejor que la anterior, pero no se sabía).

En esta sesión nos cuenta que ha empezado a salir con un chico.

- *Sesiones 18 y 23: "La isla" y "El mar"*

Estas dos sesiones sirven de muestra para ver cómo trabaja María en las actividades en equipo.

En ninguno de los dos casos interactúa con sus compañeras, es más, casi puede decirse que les impide a ellas que lo hagan entre sí.

En "La isla" invade el espacio de la compañera que está sentada en la mesa enfrente de ella, que se ve obligada a adaptar la forma de la isla a la suya.

En "El mar" dice a las demás, que trataban de ponerse de acuerdo antes de empezar, que es mejor que cada una dibuje lo que quiera y ya está. Ella utiliza exactamente la mitad del espacio común, sin tocar el resto. Las otras dos mujeres se arreglan con el trozo que les deja, sin decir nada.

4.1.2 Conclusiones

María faltó únicamente a dos de las veinticuatro sesiones de arteterapia que realizamos. El resultado final fue muy satisfactorio y consideramos la mayoría de los objetivos cumplidos:

- Descubrió su capacidad de expresión a través de la plástica.
- Comprobó que hay personas que la escuchan y con las que puede contar si quiere hacerlo.
- Superó los sentimientos de muerte.
- Asimiló su historia personal y es capaz de mirar hacia adelante con esperanza.

El Arteterapia constituye una herramienta sumamente eficaz a la hora de trabajar con mujeres que han pasado por la experiencia del maltrato, precisamente por la nueva vía de expresión que abre a los sentimientos, emociones, situaciones dolorosas..., que serían tan difíciles de explicar con palabras. En arteterapia, las imágenes pueden ser un canal para la autoexploración, y servir como medio de transformación personal.

Las artes y la terapia ayudan a explorar las relaciones entre las experiencias individuales y el entorno, el contexto en el que nos encontramos. Las experiencias personales están interrelacionadas con el medio que nos rodea. De ahí la importancia de la educación para un cambio de actitudes desde la base que eviten la transmisión de la violencia.

Material bibliográfico utilizado como referencia

- BERKOWITZ, L. (1996): *Agresión, Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- BERNÁRDEZ, A. (ed.) (2001): *Violencia de género y sociedad: una cuestión de poder*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas / Ayuntamiento de Madrid.
- COUNCIL OF EUROPE (1987): *Coloquio sobre la violencia en el seno de la familia*. Estrasburgo, 25-27 noviembre 1987.
- DALLEY, T. (1987): *El arte como terapia*. Barcelona: Editorial Herder.
- FRITZEN, S. J. (1987): *La ventana de Johari. Ejercicios de dinámica de grupo, de relaciones humanas y de sensibilización*. Santander: Editorial Sal Terrae.
- HIRIGOYEN, M. F. (1999): *El acoso moral: el maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós.
- HITE, S. (1998): *Mujeres sobre mujeres*. Madrid: El País-Aguilar.
- HOGAN, S. (ed.) (1997): *Feminist Approaches to Art Therapy*. London: Routledge.

- LORENTE ACOSTA, M. (2001): *Agresión a la mujer: realidades y mitos. Mi marido me pega lo normal*. Barcelona: Editorial Ares y Mares.
- MARTORELL, J. L. (1996): *Psicoterapias. Escuelas y conceptos básicos*. Madrid: Pirámide.
- NORWOOD, R. (1986): *Las mujeres que aman demasiado*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- PAÍN, S. y JARREAU, G. (1995): *Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- PINKOLA ESTÉS, C. (2000): *Mujeres que corren con los lobos*. Madrid: Ediciones B.
- ROJAS MARCOS, L. (1998): *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Bolsillo.
- SAN MARTÍN, J. (2001): *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- SÚÑER, M. (2002): *Maltratadas: hablan las supervivientes*. Barcelona: Plaza & Janés.
- YALOM, I. D. (2000): *Psicoterapia existencial y terapia de grupo*. Barcelona: Paidós.

UN TALLER DE EXPRESIÓN PLÁSTICA CON ENFERMOS PSIQUIÁTRICOS. ARTE, EDUCACIÓN Y TERAPIA

*Carmen Alcaide Spirito
Doctora en Bellas Artes
Universidad de Alcalá de Henares*

Descripción de la Experiencia

La idea inicial del estudio fue la de realizar un Taller de Expresión Plástica en un Hospital de Día, con un grupo de personas afectadas de esquizofrenia. Se pretendía investigar si las actividades artísticas eran capaces de favorecer el proceso terapéutico del grupo y lograr ciertos objetivos de mejoramiento personal.

La experiencia se realizó durante un curso lectivo completo, pero como los pacientes eran dados de alta cada ochenta o noventa días, el grupo se iba modificando con una cierta frecuencia. Sin embargo, aunque nadie llegó a permanecer el curso completo, los cambios no se realizaban en bloque por lo que el grupo nunca era totalmente "nuevo", sino que siempre contaba con cuatro o cinco participantes "con experiencia" que servían de referente. Las sesiones eran una vez por semana, con una duración aproximada de una hora y media.

Como cualquier persona adulta que se enfrenta a una clase de arte sin estar habituada, al principio los y las participantes se sintieron algo inseguros, considerando que no tenían "suficiente talento para el arte". La gran mayoría no tenía más experiencia artística que la del instituto o la escuela, y temían que se les exigiera un cierto "nivel", por lo que trataban de excusarse debido a su "falta de destreza".

En general, el grupo contaba con un promedio de unos doce asistentes. Todos seguían tratamientos terapéuticos farmacológicos, consultas psiquiátricas y, en principio, también todos los talleres ofertados. El total de pacientes que asistieron al taller durante ese curso, fueron veinticinco, aproximadamente un 40% correspondió a mujeres y un 60% a hombres. En general, las mujeres permanecían durante menos tiempo que los varones y éstos, a su vez, participaban con una asistencia más regular. La edad promedio fue de 28 años, aunque la mayoría eran jóvenes de 20 o 22 años. Las mujeres fueron las que alcanzaron edades más avanzadas, llegando a par-

participar una señora de más de 60 años, lo que puede considerarse excepcional, al menos durante ese curso.

La diversidad del grupo era una de sus características más destacables. El nivel cultural, intelectual y social, difería enormemente entre los y las asistentes como así también los posibles signos externos de enfermedad. En algunos casos el tratamiento farmacológico producía efectos secundarios como temblor en las manos, dificultad en la concentración o somnolencia. Además de sufrir una enfermedad mental con su propia sintomatología, estas personas soportan una serie de situaciones, personales y sociales que hacen su vida especialmente difícil. En la expresión, capacidad de comunicación y actitud general también había notorias diferencias entre ellos.

No hay dos casos iguales aunque el problema del grupo familiar suele ser una constante. En ocasiones, la situación particular de la familia no permite que sean atendidos correctamente, muchas veces el comportamiento agresivo les convierte en un elemento difícil de tratar. Muchas de estas personas han tenido que abandonar sus estudios pues, aunque sigan teniendo una inteligencia normal, tienen problemas de concentración o de asertividad, además de incapacidades de relación que les dificultan desarrollar una carrera. Algunas incluso habían terminado estudios universitarios, pero luego habían empeorado sin poder acceder al mercado laboral. Otras habían estado trabajando pero luego habían perdido sus empleos. Algunas se habían casado y sus matrimonios se habían deteriorado o estaban divorciadas. Hombres de mediana edad, continuaban viviendo con sus madres, después de que su familia primaria se hubiera desmembrado, sus padres divorciado, sus hermanos se desentendieran totalmente de ellos. En ocasiones, aún teniendo familias que se interesan por ellos, se escapan de sus casas durante largos períodos o se dedican al vagabundeo. Estas circunstancias les llevan a sufrir situaciones propias de la marginalidad, a veces con episodios de vejaciones, abusos y un real peligro físico y emocional. Algunas personas logran volver por su propia decisión, otras veces son rescatadas en condiciones lamentables, por servicios sociales o sanitarios y reenviados a sus familias.

En el taller había pacientes que tenían, además de su enfermedad, otros trastornos "colaterales", especialmente de tipo adictivo. Concretamente dos jóvenes bulímicas, una de ellas, además, había vivido períodos de dependencia al alcohol y las drogas pasando épocas de considerable promiscuidad sexual que la llevó a contraer otras enfermedades. Estas situaciones vitales van más allá de la propia enfermedad mental y aunque naturalmente, en cierta medida, puede que se vean desencadenadas por ella, no todos los esquizofrénicos tienen los mismos problemas. Otros, en cambio, traen una historia de constantes ingresos en centros psiquiátricos, algunos por largos períodos, con todo lo que conlleva de positivo y de negativo una vida institucionalizada.

Organización y desarrollo del Taller

En el interior de ese marco determinado, se intentó que el programa fuera de expresión plástica desde un nivel, en principio "educativo". Se consideró que, aunque no se planteara como una intervención terapéutica -de las tantas en que participaban los pacientes- de todas formas, se podrían comprobar progresos en este sentido. No parecía apropiado hablar de *arteterapia* ya que, tratándose de personas enfermas y sin tener acceso a los expedientes psiquiátricos de los pacientes, no se podía participar en el seguimiento del proceso total. Esta situación, en cierto sentido, más que un problema fue una ventaja ya que algunos integrantes del grupo, acostumbrados a tratar casi exclusivamente con personal sanitario, manifestaron un cierto alivio y hasta satisfacción al advertir que al menos en el taller de plástica, no había "otro terapeuta". Desde entonces se consideraron como alumnos y alumnas de un taller de plástica que coordinaba una profesora de arte.

Los integrantes del taller tenían la responsabilidad de comprometerse a participar y cumplir con las normas que habían acordado en el momento de su ingreso. Uno de los objetivos del taller era apoyar el desarrollo de la autonomía de cada persona, por lo que se trataban de potenciar todas las tareas que pudieran ser realizadas por el grupo sin la presencia de la profesora, para que asumieran responsabilidades por pequeñas que parecían. Debían llegar con cinco minutos de antelación y preparar las mesas para el trabajo, cubrirlas con periódicos y repartir el material; al final había dos o tres responsables, por turnos, de recoger, lavar las paletas y ordenar.

La secuencia de trabajo diario era la siguiente:

1. Llegada de los alumnos en compañía de la asistente sanitaria.
2. Preparación de las mesas, distribución de útiles y materiales -en las primeras sesiones, participaba la profesora, pero luego se consideró más positivo que trabajaran solos-.
3. Motivación de la clase, según programación. Uno de los puntos importantes que conviene tener en cuenta durante la expresión artística es la intensidad con que cada persona se siente involucrada en lo que está haciendo. La motivación podía provenir de varias fuentes, a veces era totalmente natural, cuando los participantes se mostraban interesados en algún tema en particular. Pero en la mayoría de las ocasiones recayó sobre la coordinadora la responsabilidad de estimular su capacidad de expresión y comunicación.
4. Trabajo creativo, individual o grupal. La función de la coordinadora en este momento era dejarlos libres pero estar "presente", para que pudieran hacer comen-

tarios o preguntas. Se les intentaba orientar- en la medida de las posibilidades de cada uno para lograr, a veces con la pregunta apropiada -y no con la respuesta- un posible descubrimiento.

5. Recoger materiales, reorganizar las sillas en grupo para ver la exposición de los trabajos en la pared.
6. Comentarios de los trabajos. Se consideró absolutamente indispensable en este taller, reservar un tiempo para comentar el trabajo entre todos a fin de reflexionar y expresarse también verbalmente. Cada uno hablaba en primer lugar de su obra y luego podían hacer comentarios sobre los trabajos de compañeros que les hubieran llamado la atención. En general, los comentarios sobre los otros eran elogiosos o resultaban ser preguntas para comprender algo que les sorprendía; a veces también daban la propia interpretación sobre el significado o lo que pudo querer expresar el compañero o compañera, lo que generalmente ayudaba al autor o autora a tomar conciencia de su propia expresión gráfica.

Planificación de la actividad

Aparte de este taller, los pacientes seguían sesiones de "psicopintura" con una planificación específica y dirigidos generalmente por una psicóloga. En estas sesiones se elaboraban dibujos a lápiz en simples folios y podrían considerarse más como esquemas explicativos que como trabajos plásticos. El programa de psicopintura consideraba temas tales como:

- Las etapas de la vida: infancia, adolescencia, juventud y madurez.
- Las relaciones familiares, padre, madre, hermanos.
- Las relaciones con los otros, amigos, compañeros del hospital.
- Cómo se veía en el pasado, cómo se ve en el presente y el futuro.
- La relación con su enfermedad.

Conocer la existencia de esta actividad, planteó la necesidad de trabajar con temas totalmente distintos para no superponer consideraciones, aunque muchas de las temáticas aplicadas por el psicólogo sean de uso común en talleres de expresión plástica. Las obras gráficas del taller de creatividad no se realizaron a la manera de test diagnósticos ni pretendiendo interpretaciones psiquiátricas. Esta característica hacía que el taller de "Plástica" fuera diferente de todos los otros talleres que estaban coordinados por personal sanitario, médicos o auxiliares.

Se decide organizar las clases en torno a motivaciones específicamente artísticas del tipo de: visualización y comentario de obras pictóricas, audición de fragmentos

musicales o la lectura de poemas y relatos literarios. Se parte del convencimiento de que, aún comenzando con una motivación general, que no estuviera directamente relacionada con los problemas personales de cada uno, las interpretaciones de cada participante serían en función de sus propias realidades y conflictos. No era necesario, por ejemplo, pedirles que pintaran la relación con su familia ya que en cualquier tema que se propusiera, esa persona lo expresaría de forma inconsciente. A veces los enfermos están muy acostumbrados a que les hagan hablar de determinados asuntos que se consideran importantes para su recuperación y algunos de ellos llegan a caer en una cierta rutina: a tal pregunta, tal respuesta, que es la que creen se espera de ellos.

El lenguaje gráfico, al ser menos usual que el verbal, escapa casi siempre a la posibilidad de manipulación consciente, especialmente entre las personas que no son profesionales del arte y desconocen por tanto ese lenguaje. La planificación del taller se articula entonces como cualquier otro taller de expresión plástica y tiende a lograr la expresión personal y significativa de cada uno de los participantes.

Objetivos del Taller

Según lo expresado anteriormente, los objetivos debían ser los que suelen ser, en general, para cualquier programa de plástica, aunque había que detenerse un poco más en las características específicas del grupo. Ya sea por los síntomas típicos de la enfermedad o por las situaciones personales, familiares y sociales de cada uno, los participantes en el taller presentaban en general: muy baja autoestima, problemas de identidad, aislamiento, falta de gusto por la vida, sensación de fracaso, desesperanza en el futuro, desconfianza, resentimiento, apatía, dificultad de relación, etc.

Se consideró entonces que existía un **gran objetivo**, por encima de todos los demás que era: **Trabajar para que los pacientes modifiquen, en la medida de lo posible, algunos de esos sentimientos negativos. Que cada uno encuentre la motivación suficiente, para lograr cambios positivos en su relación consigo mismo y con los demás.**

Sin perder de vista esta idea genérica, que debía condicionar todas las intervenciones de la actividad, se elaboraron los objetivos propios de una actuación en expresión plástica, pero que si se interpretan correctamente, están apuntando en todos los casos a la modificación de alguno de los puntos mencionados:

1. **Desarrollar la sensibilidad** para recibir y captar toda clase de manifestaciones o fenómenos que rodean al ser humano, a fin de enriquecerlo, estimulando su percepción. Desarrollar la capacidad de captar las formas, colores y texturas, en-

tre los cuales se desenvuelve, para comprenderlos, evaluarlos y utilizarlos, si fueran acordes con sus necesidades expresivas. Para lograr esto se realizarán ejercicios con los elementos mencionados: colores, formas y líneas, teniendo en cuenta que los elementos para desarrollar la sensibilidad son aportados por la naturaleza y por el ser humano, especialmente a través del arte.

En este caso se está apuntado a mejorar características tales como *falta de gusto por la vida o apatía*, entre otras.

2. **Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación** a través del lenguaje gráfico, para encontrar el medio individual de comunicación más apropiado, es decir el "código personal". El desarrollo de la capacidad de expresión permite una verdadera comunicación e interrelación con el ambiente y se obtiene estableciendo un diálogo constante con diversos materiales y elementos, para conocerlos y dominarlos, lo cual permite lograr una expresión apropiada. La comunicación con el ambiente es la expresión de un mensaje personal, realizado por medio del material o elemento que mejor responde a la sensibilidad de cada uno.

Con este objeto se tiende a mejorar características tales como *problemas de identidad, aislamiento o dificultad de relación*, por citar algunas.

3. **Desarrollar las facultades creadoras** de modo que el individuo profundice en la habilidad de encontrar respuestas a las situaciones problemáticas, logrando nuevas combinaciones de elementos como soluciones a nuevos problemas. El conocimiento de los elementos y materiales, así como de las diferentes técnicas, con el aporte de la imaginación, dan como resultado la capacidad de crear. La imaginación -que es una de las bases de la creación- existe en todas las personas y se desarrolla con la práctica continua del libre *juego creador*, considerando éste como la utilización y combinación de materiales y elementos.

Desarrollar la libre expresión, es permitir al sujeto liberarse de sus tensiones -celos, problemas familiares, relación con sus pares, etc.-. Esta liberación de tensiones, que debería continuar a lo largo de su vida, es también el medio de proveer a todos de un elemento de comunicación eficiente y personal, mejora la *autoestima, sensación de fracaso, desesperanza en el futuro*, etc.

También era importante tener presente las **actitudes generales** que se encaminaban hacia: lograr que los integrantes del taller sean cada vez más autónomos e independientes, se relacionen correctamente y resuelvan sus conflictos entre ellos, utilicen la iniciativa al perseguir sus intereses, tengan confianza en su capacidad de resolver las cosas por sí mismos, sean capaces de dar su opinión con convicción, no se desanimen fácilmente y sepan pedir ayuda si la necesitan.

Además, como en toda intervención educativa, estaban presentes unos **objetivos específicos** concretos:

- Encontrar el medio más adecuado para lograr una comunicación personal eficiente, a partir de la comprensión de las posibilidades de las imágenes.
- Adquirir habilidad para volcar plásticamente el mundo interior, para expresar la afectividad y las vivencias personales.
- Aprender a ofrecer colaboración y a aceptar críticas acerca del trabajo personal.
- Conocer los materiales, instrumentos y técnicas esenciales para la comunicación, que sean más afines con el carácter del trabajo de expresión que se va a realizar.
- Acostumbrarse a encontrar y apreciar la belleza del color, la forma armónica, la textura, los espacios.
- Experimentar para tratar de resolver situaciones problemáticas y aplicar las conclusiones a situaciones nuevas.
- Lograr la expresión del mundo interior a través de sus producciones artísticas.
- Valorar el lenguaje artístico como medio de conocimiento y expresión de las propias vivencias.
- Traducir a lenguaje plástico, las experiencias personales emocionalmente significativas.
- Sensibilizarse a las percepciones sensoriales.

Recursos didácticos y técnicas utilizadas

En cuanto a los **recursos didácticos**, debían ser especialmente sencillos y claros para no desviar excesivamente la atención. En general, se considera que para poder crear, cualquier persona que desarrolle una experiencia artística necesita conocer y saber utilizar diferentes materiales, *dialogar* con ellos hasta dominarlos. En este caso específico, el fin no era perfeccionar el modo de empleo y la técnica pues la destreza en este aspecto, no influye mayormente en el logro de los objetivos de la actividad.

La destreza en las técnicas se consigue con la práctica continuada y en el taller que nos ocupa no se permanecía el tiempo suficiente para lograrla, por lo que no tenía sentido detenerse demasiado, restando posibilidades a otros asuntos. Con el mismo criterio, tampoco parecía conveniente cambiar de técnicas indiscriminadamente. Muchas veces los alumnos o alumnas necesitan sentirse seguros con una realización y es preferible no "pasearlos" por todo un muestrario de técnicas ya que, por muy atractivas que parezcan, podían distraerlos del objetivo principal. De todas formas, pensamos que era importante que se sintieran orgullosos de sus propias creaciones por lo que se trató de apoyar las realizaciones en todo lo posible.

Las **técnicas** en plástica sólo sirven si se utilizan para poder expresarse a través de ellas, deben estar directamente relacionadas con los intereses e ideas de cada uno. Ayudan a desarrollar la creatividad pero hasta con un simple trozo de tiza una persona puede llegar a expresar sus emociones, sentimientos o miedos. Naturalmente también pueden ayudar a otros objetivos -el desarrollo de la sensorialidad o la coordinación de la motricidad fina, por ejemplo- sin embargo, no son más que un medio y nunca el fin último de la experiencia. De la misma forma, el hecho de no tener demasiados materiales no es razón para pensar que no se puede trabajar ya que con muy pocos elementos se puede desarrollar la propia expresión. La técnica puede ser cualquiera si la motivación -interna o externa- es la apropiada. En el taller había quedado claro que, en principio, no era indispensable que todos utilizaran la misma técnica.

Durante las sesiones se utilizaron los **materiales** sencillos que podría utilizar cualquier grupo de principiantes. Se trabajó en general sobre cartulina blanca y, ocasionalmente, de algún otro color. Los integrantes del grupo se encargaban de la preparación realizando actividades como cortar la cartulina, mezclar pigmentos para hacer acrílicos o servir la pintura en las paletas. Para Dibujo se utilizaron: lápices y ceras. En Pintura: témperas y acrílicos. Para los *Collages*: papeles de colores y revistas. Y en cuanto al Modelado: solamente arcilla que luego pintaban.

Se pensó que podía ser positivo que, al iniciarse el curso la clasificación, el orden y la preparación de los materiales fuera encarada como una actividad plástica más. La fabricación y mezcla de pintura ayudaba a su coordinación muscular, a veces muy deteriorada. Las reglas para el uso de materiales intentaban ser las menos posibles. A veces, un acto tan sencillo como cortar un papel con una tijera escolar, resultaba difícil para una paciente con problemas de coordinación.

Contenidos, temas y evaluación del Taller

En cuanto a los **contenidos**, nuevamente sencillos, al igual que en cualquier programa de Plástica:

1. La utilización de los elementos del lenguaje plástico para expresar distintas sensaciones: La línea (quebrada, curva, modulada). El plano (formas geométricas simples). El color (primarios / secundarios; fríos / cálidos). El volumen (modelados). La textura (liso / rugoso, brillante / opaco...).
2. Reconocer y expresar plásticamente el esquema corporal / figura humana: El cuerpo humano. La figura humana en movimiento. El rostro y sus expresiones. El retrato (externo / interno).
3. Reconocer y expresar plásticamente el yo personal (si yo fuera / tuviera / estuviera / hiciera): Gustos, preferencias. Afectos. Aficiones, proyectos. Sentimientos. Emociones.
4. Reconocer y expresar plásticamente el entorno social y cultural: La actualidad mundial. La casa, la familia. El barrio, los amigos. La publicidad, televisión, cine. Los deportes, la música.
5. Reconocer y expresar plásticamente el entorno natural: Animales domésticos, plantas. Parques, bosque, montaña. Mar, playa. Selva, desierto, animales salvajes. Tierra, universo.
6. Reconocer y recrear obras del arte contemporáneo: Simbolismo. Expresionismo. Surrealismo. Expresionismo abstracto. Arte Marginal y de los Pueblos Primitivos.
7. Reconocer y representar plásticamente otras expresiones artísticas: Musical. Literaria / Periodística. Teatral / Expresión corporal / Danza.

El desarrollo de cada uno de los **temas** duró, por lo general, una sola sesión para poder hacer los comentarios finales cada día. Sólo en algunos casos se continuó el trabajo, en un máximo de dos clases. Los temas que se desarrollaron para poner en práctica los anteriores contenidos fueron:

1. Lo que más me gusta. Lo que me hace feliz.
2. Composición con color. Sensaciones asociadas. Mural con recortes pintados.
3. Interpretación de una obra de Chagall.
4. El árbol. Lectura e interpretación de un relato.
5. Historia grupal. Elaboración conjunta y representación gráfica personal de una historia.
6. La palabra. Elaborar una historia personal a partir de una palabra y pintar.

7. Música y sensaciones. Pintar a partir de fragmentos musicales. Expresión de las sensaciones.
8. Realismo/expresionismo. Visualización, comentarios, expresión plástica.
9. La máscara / Los opuestos. Obra de Picasso, *El año nuevo*.
10. Lectura, comentario e interpretación plástica de un texto.
11. Imaginar la escena siguiente. A partir de obras plásticas comentadas por parejas.
12. Si yo fuera el Rey del mundo. *Collage*.
13. Animales fantásticos. Lectura y audición del tema musical.
14. Retratos por parejas.
15. Recreación de una obra de Kandinsky.
16. Exterior de animal, interior de las ilusiones personales.
17. Historieta, por parejas, recortar y pegar. Iniciación al lenguaje del cómic. Grupal.
18. Personificación de un personaje dado. *Collage*.
19. Si yo fuera... ¿Qué sería? (Animal, objeto, vegetal, etc.).
20. El espejo.

Las **evaluaciones** resultaban una de las actividades más importantes del trabajo. Durante todo el curso se llevó un diario con los comentarios, asistencia y datos de cada sesión. Al terminar cada clase se realizaba una serie de preguntas, que los pacientes contestaban si lo deseaban, con toda libertad. Una vez por trimestre se llevó a cabo el mismo cuestionario, ya que era el tiempo aproximado en el que podía haber cambiado la mayoría de los participantes. Si bien, como se dijo al principio, el taller era con fines plásticos y no específicamente terapéuticos, de todas formas se utilizó una ficha -para llevar un mejor control de la actuación- sobre el modelo de la que publicaran los arteterapeutas Janie Scott y Bruce Males.

Comentarios de algunas obras plásticas realizadas en el Taller

Había muchas formas posibles de acercarse al trabajo de este grupo de personas. Se podía, por ejemplo, realizar un análisis centrado en las características de la enfermedad que pudieran notarse en los trazos o se podía elegir un análisis puramente plástico. En la bibliografía sobre el tema, se ha podido constatar que hay diversas tendencias de investigación en la materia, según las preferencias de los equipos de arteterapeutas. Los trabajos realizados con enfermos mentales y el análisis de sus obras suelen corresponder, en general, a psiquiatras que trabajan con psicóticos en centros de internamiento y no a terapeutas artísticos por lo que, en ocasiones, se centran muy específicamente en las características de la enfermedad. Sin embargo, esta actividad se ha tomado como un taller de plástica con personas esquizofrénicas, por lo que se pretende relatar la experiencia y comentar las conclusiones a las que se ha llegado, tanto en el nivel plástico como en los logros actitudinales.

La investigación general contemplaba un gran número de trabajos de distintos pacientes, atendiendo a cuatro criterios de análisis -*Criterios comparativos*: entre obras de enfermos y obras de colaboradores del grupo y en el apartado general de *Otros criterios*: relación del proceso de la enfermedad con la expresión plástica de cada etapa. El mismo tema recurrente y diversas interpretaciones plásticas y Algunos comentarios particulares-. Sin embargo, en este artículo presentaremos un solo ejemplo de los dos primeros criterios analizados que son:

1. ***Criterios temporales***: se refiere al tiempo transcurrido entre las primeras y las últimas obras de los participantes. Se realiza una comparación visual entre ellas para poder evaluar los posibles progresos. En este caso, se analizan dos obras -del inicio y del final- de uno de los participantes.
2. ***Criterios para comprobar el supuesto***: Se parte de la idea de que **“aunque el tema sea asignado y general para todo el grupo, cada paciente será capaz de transmitir sus conflictos y vivencias, de manera inconsciente y luego podrá verbalizarlos e interpretarlos con más claridad”**. En este caso, se presenta solamente el trabajo de dos personas sobre un mismo tema.

En cada uno de estos criterios se tuvo en cuenta:

- Las características de los participantes, que se dan a conocer para que ilustren el posible cambio experimentado durante el proceso de la actividad.
- Las características (si las hubiere) del dibujo esquizofrénico; disociación gráfica, estereotipia, estilización, iteración, *horror vacui*.
- Los comentarios registrados en el diario y las fichas de evaluación.

CRITERIOS TEMPORALES

Los cambios en el trabajo, después de dos o tres meses, son tan evidentes que van más allá de las posibles aptitudes para el arte que pudieran tener individualmente. Como veremos, se observa una mayor libertad, mayor precisión de formas, mayor contenido expresivo, mejor utilización del color y mayor dominio del espacio.

❖ *Los trabajos de Matías*

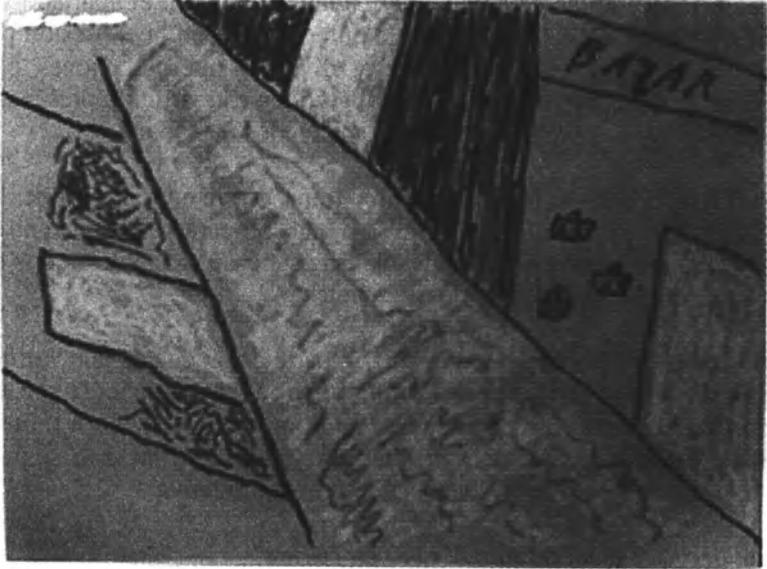


Fig. nº 1: El Centro comercial, primer trabajo



Fig. nº 2: Recuerdo de una imagen. Último trabajo

Cuando se le preguntó a Matías qué era lo que más le gustaba en la vida, afirmó que era "pasear por las grandes superficies", por lo que su dibujo fue la representación de un centro comercial. Como se puede observar, la solución espacial es un abatimiento del plano o doblado en el que se abaten, casi por completo, los dos lados verticales de un pasillo para permitir la visualización de los escaparates. Esta representación subjetiva del espacio en la que se sitúan los objetos perpendicularmente a las líneas de base, es definida por Lowenfeld (LOWENFELD, V. y BRITAIN: 1974) como típica de los ocho o nueve años.

En este caso, no se puede decir que el paciente -de veinticinco años- tuviera tan serio retraso mental. De hecho, cualquier niño de ocho años bien motivado, hubiera hecho un dibujo con muchos más detalles, colores y figuras. La representación del espacio por el *abatimiento* tiene relación con el principio de *ejemplaridad* -para mostrar todo lo que está viendo- y no porque no tenga conciencia de su ambiente.

Este era el caso de Matías; a pesar de pasear diariamente y, al parecer, disfrutar de un centro comercial, no había logrado percibir lo que pasaba a su alrededor. Era como si toda esa cantidad de estímulos visuales, de objetos, gente, color y movimiento, no existieran. Sólo logra representar tres cámaras fotográficas "flotando" en el escaparate de un bazar, porque le ilusionaba la idea de comprarse una. Partiendo de esa idea se podía ampliar su campo de interés y por lo tanto su repertorio de imágenes.

Se podría definir a Matías como un participante muy aplicado. Se le notaba un gran interés, esfuerzo y constancia, aunque era especialmente torpe en sus movimientos. Era muy grande físicamente y muy lento -tanto en sus movimientos como en el tiempo que utilizaba para finalizar sus trabajos-. Otros alumnos eran lentos y preferían dejar los trabajos con menos detalles, pero Matías era de los que pedía siempre un rato más o la posibilidad de terminarlos luego. Se quejaba de que la medicación le producía temblores y tenía problemas para mantener los contornos del dibujo con el pincel -especialmente por la consistencia de su pintura- disfrutaba preparando un acrílico muy espeso, mezclando el médium con gran cantidad de pigmento y pasaba mucho tiempo concentrado, observando cómo se amalgamaba.

En el último trabajo que realiza (fig. nº 2), se puede observar el cambio producido en tres meses. La motivación fue a través de una proyección de diapositivas, la consigna era solamente observar cuatro imágenes de obras del expresionismo. Cada uno debía decidir cuál de ellas prefería. Cuando ya lo tuvieran decidido, cada participante debía concentrarse sólo en la suya. Si lo deseaban, podían realizar un pequeño bosquejo con los puntos esenciales. La visualización de cada imagen, no duró más de dos o tres minutos. Luego debían pintar lo que recordaran.

Este alumno realiza un boceto durante la proyección pero, de todas formas, es sorprendente de qué forma resuelve Matías un problema espacial similar al primero en el que se aprecia un plano central limitado por otros dos planos: utiliza la perspectiva aérea y las distintas direcciones que adoptan los barcos en el agua. La utilización del color denso, la conciencia de los distintos elementos, colores y formas de la obra observada, la idea personal de cambiar las banderas de los barcos de otras nacionalidades, por españolas. Fue para él como descubrir un mundo nuevo, un lugar donde había muchas cosas para mirar. Una enorme satisfacción por el logro, un aumento de su propia autoestima. Lo que más destacaron del taller de plástica, la mayoría de los pacientes, fue el descubrimiento de *lo que eran capaces de hacer* y hasta entonces no lo sabían.

CRITERIOS PARA COMPROBACIÓN DEL SUPUESTO

Se podrá comprobar que, aunque el tema propuesto es el mismo, la elección de una escena y no otra, está siempre en relación con el conflicto personal. De esta forma, observando luego su propia obra, en algunos casos, el sujeto llega a tomar conciencia de aspectos ocultos y en otros casos a tener una sensación de liberación, aunque no tenga demasiado claro el motivo.

El tema que presentaremos aquí es la interpretación de un cuadro de Chagall, llamado *París desde la ventana*. La elección de esta obra, naturalmente no fue casual, sino atendiendo a determinados objetivos. En primer lugar, se pensó en una obra contemporánea ya que en general, la gente sin formación estética suele valorar las obras clásicas y estar cerrados a cualquier tipo de expresión fuera de esos esquemas. Se pretendía además que valoraran un tipo de expresión donde la lógica convencional no parece ser dominante en la escena. Al visualizar la obra, la reacción fue de una cierta sorpresa. Se les hizo un breve comentario sobre algunas características del pintor: emigrante ruso en París, que pintaba los recuerdos de su pueblo natal y compuso un mundo colorista muy personal en el que se articulaban las imágenes del pasado y el presente. Lo que más les había sorprendido era que "un pintor así" fuera valorado y respetado. De esta forma, se pretendía que no hubiera inhibición a la hora de elaborar sus propias obras. En el futuro, ellos también podrían pintar escenas sin lógica aparente, si así lo deseaban.

Se analizaron en grupo las distintas partes del cuadro y cada uno comentó lo que le sugería, o lo que pensaban que había querido significar el artista. El hombre con dos caras y el corazón en la mano, el gato con cabeza humana, el tren, la pareja, el hombre en paracaídas, la composición colorista del cielo. Les interesó especialmente el hombre de dos caras que interpretaron como los binomios opuestos de alegría y tristeza, bien y mal, interior y exterior.



Marc Chagall, *París desde la ventana*

La consigna, entonces, fue dar la propia versión de la obra. A través de la ventana se podía estar viendo lo que había visto el pintor, o también se podía pintar lo que cada uno veía desde su “ventana personal”. Podían pintar con témpera, acrílicos o ceras y cada uno eligió el material que más le gustaba. Estos son dos de los ejemplos realizados en el taller, por jóvenes participantes.



Fig. nº3: Interpretación de Chagall por Andrés

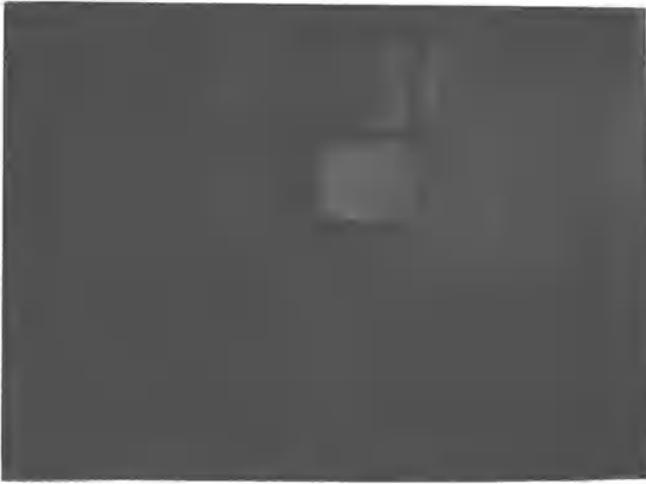


Fig. nº 4. La ventana de Chagall por Nina

❖ *La interpretación de Andrés*

La imagen nº 3 pertenece a un joven alumno con mucha predisposición para el arte. Ese día, antes de entrar había comentado que estaba en un mal día y que “a ver qué hago”. Solía ser de una gran originalidad, con una visión plástica siempre especialmente distinta del resto. Como si tuviera el ojo educado para hacer escorzos -un recurso formal muy frecuente en su trabajo y muy raro en la mayoría de la gente sin formación plástica-.

Posteriormente su psiquiatra comentó que, si bien Andrés tenía muchos problemas de “dispersión”, se había dado cuenta que en el dibujo se encontraba más centrado. Llegaba de una etapa de internamiento ocurrida como consecuencia de la que había sido su primera manifestación esquizofrénica, el primer brote de la enfermedad y estaba todavía pasando por una fase aguda.

Al parecer estaba estudiando su primer curso de publicidad o imagen, cosa que había tenido que suspender por el momento, lo que le produjo una gran preocupación. La psiquiatra encuentra que su problema de descontrol y falta de coherencia es muy grave y, al parecer, su evolución es hacia un empeoramiento. Aunque también explica que tal vez no estuviera empeorando sino que en el tiempo que llevaba en el Centro, podría haber “bajado la guardia”. Probablemente, al principio, se contenía mucho por estar en un sitio desconocido pero, pasadas unas semanas y sintiéndose aceptado, se encontraba más relajado y pudo dejar aflorar con mayor libertad, los síntomas de la enfermedad.

El primer día de clase, trajo un cuaderno de dibujos que había hecho durante su internamiento, para mostrarlo en el taller. Eran cuatro temas -pintados al pastel- que parecían haber sido realizados en distintas fases de su proceso. En principio, demostraban mucha facilidad para expresarse a través del dibujo, con una absoluta conciencia de la imagen de su propio cuerpo y del ambiente que le rodeaba.

En sus últimas obras, y aún respetando su notoria originalidad estética, se percibía una técnica bastante descontrolada, en cuanto a la mancha de pintura. Le costaba no excederse con la ténpera y lo que comenzaba por ser un dibujo muy contenido y preciso, concluía siendo una pintura caótica, con muchas capas de pintura superpuestas, signos, puntos y empastes que terminan por hacer, a veces, muy confusa la idea original. Sin embargo, a pesar de que casi nunca se sentía conforme con el resultado final, era notorio que durante el proceso necesitaba descargar energía a través del trabajo con la materia y el color. Mientras pintaba le invadía un ansia de continuar que le resultaba difícil controlar hasta que él mismo lograba dar por terminado el trabajo.

Un producto de expresión personal no sirve únicamente por su resultado, sino por las actuaciones y actitudes que se desarrollan durante su creación y sirven como reflejo de procesos internos. El único dueño del trabajo es su creador y solo él puede decidir el momento en que lo considera terminado. Ya sean búsquedas, descarga de emociones, intento de soluciones, rectificación de actitudes o expresión de deseos, solo el autor puede decidir cuándo está dispuesto a dejar su obra.

La interpretación del cuadro de Chagall, que realizó Andrés, nos muestra un trabajo en el que, si bien utiliza una gran profusión de líneas, trazos y colores, no llegaba todavía a superponer todas las imágenes cubriendo las primeras, por lo que fue capaz dar una explicación muy clara de lo que había realizado sobre el tema de la ventana.

Andrés dibujó un personaje a cuatro patas -se dibujó- justamente en el centro geométrico del soporte. Detrás de él surge una mancha roja que adopta la cara de un león con las fauces tremendamente abiertas. El león está mirando hacia el lado contrario y echa fuego por la boca, como un dragón. El autor tiene claro que en un principio no había intentado hacer eso pero luego, mientras estaba trabajando lo vio, se dio cuenta de la asociación que podía hacer con esa mancha y continuó por ese camino. Expresa con total naturalidad y convicción que ese león es la otra parte terrible del hombre que está en el suelo, como un *alter ego*, como *Dr. Jekil y Mr. Hyde*, como *La Sombra* freudiana.

Explica que "el hombre está caído en el suelo pues ha perdido el tren ... venía corriendo para alcanzarlo, pero se le ha escapado". A su izquierda se ven las vías y

el tren completamente en escorzo, que se aleja. No se ven los vagones, sólo la parte trasera del último vagón en gris, con su puerta negra cerrada. Se ha ido, lo ha perdido, no hay posibilidades de subirse.

Sin pretender hacer mayores deducciones, es prácticamente imposible no encontrar la directa simbología que ha expresado en su obra. Por primera vez, se ve golpeado por una enfermedad que desconoce y le asusta, le han apartado de su familia y ha tenido que abandonar sus estudios, ve que para los otros la vida sigue y piensa que ha *perdido el tren*.

Completa todo el fondo con colores y grafismos, pintando en capas sucesivas y ocultando -total o parcialmente- lo que había realizado con anterioridad. Pone colores puros como el amarillo pero, al cruzarlo con negro, quedan diversas mezclas de grises.

❖ *La interpretación de Nina*

Brevemente, quisiera comentar que, tal vez, el caso más singular, en el intento de mostrar de qué forma una misma motivación alcanza distintas posibilidades de expresión, es el ejemplo de la obra realizada por Nina. Es una mujer joven de 28 años, con muchos de los problemas que apuntamos como "superpuestos", a veces, a la esquizofrenia -bulimia, drogas, alcohol, huidas del hogar, etc-. Es una alumna que suele dibujar muy bien. Aunque dice que nunca antes lo había hecho, se nota que tiene un cierto criterio estético bastante desarrollado, un dominio en las proporciones y de la técnica -utiliza la pintura aguada como la difícil acuarela y logra trabajarla muy bien-.

Suele estar siempre muy seria, con cara de enfado, antes de responder a una simple pregunta se queda bastante tiempo en silencio, pensando. Es muy inteligente pero lenta y apática, probablemente a causa de la medicación pues también parece siempre soñolienta. Muestra un especial interés por la pintura. Expresa que tenía proyectado entrar en Bellas Artes, pero con la enfermedad no ha podido porque le cuesta mucho concentrarse para estudiar.

La bella imagen que pinta es una interpretación tan desolada como su autora, prescindió de todos los elementos excepto de la ventana. Al contrario que Andrés -que gusta explayarse en sus reflexiones- Nina nunca, durante los comentarios finales, da explicaciones de su trabajo y siempre responde: "No sé por qué lo hice, me salió así, no lo he pensado". Sus compañeros la admiran como artista y siempre intentan completar la obra con sus comentarios. En esta ocasión, comentaron que les inspiraba una gran soledad y no lograban determinar si "la ventana está abierta o ro-

ta". Sus comentarios podrían sintetizar en que: "No se sabe realmente si, aunque había más luz afuera, no se estaba mejor en la oscuridad de dentro".

Conclusiones

Es posible afirmar que se cumplieron los objetivos propuestos aunque de distinta manera, según los casos personales. Como ya se explicó en su momento, el tiempo de permanencia de cada participante en el taller variaba considerablemente, así como también el proceso de la enfermedad y muchos otros aspectos que sería largo de explicar en este momento y que, naturalmente, incidieron en los resultados.

Recordemos que el objetivo central del taller era *trabajar para que los pacientes modificaran, en la medida de lo posible, sus sentimientos negativos y motivarlos para lograr cambios positivos en su relación con ellos mismos y con los demás*. Se puede decir que lo que resultó muy evidente fue la satisfacción personal de cada uno, al comprobar "lo que había sido capaz de hacer". Ése fue un sentimiento tan positivo que favoreció el aumento de su autoestima. Las relaciones con los otros se vieron mejoradas por el trabajo y los comentarios en grupo, y el aislamiento de las primeras clases remitió al promediar la experiencia. Hubo casos muy notorios de mejoría en la actitud personal, pero también existieron algunos casos menos evidentes.

Lo mismo ocurrió con los otros tres objetivos generales -desarrollar la sensibilidad para captar el mundo y las manifestaciones que rodean al ser humano, desarrollar la capacidad de expresión y comunicación, y desarrollar las facultades creadoras-. En resumen, si bien las respuestas fueron distintas, es posible considerar que la experiencia del taller fue positiva, en mayor o menor medida, para todos. Los alumnos y alumnas, en general, manifestaron que el taller de plástica era la actividad que preferían, de todas las que realizaban en el hospital. Lo comentaron, no sólo en las evaluaciones con la coordinadora de plástica, sino también en su ausencia, en las sesiones individuales con la psicóloga o el psiquiatra, lo que otorga más credibilidad a sus respuestas.

En ciertas personas se verificaron algunas actitudes muy positivas de motivación personal y desarrollo de su independencia. Algunas de las pacientes especialmente interesadas en el arte se apuntaron al taller de pintura de la coordinadora, después de ser dadas de alta y fuera del ámbito hospitalario. Un pequeño grupo de participantes, que había llegado a crear lazos de amistad, visitó exposiciones de arte sin acompañamiento de personal sanitario ni de familiares. Estas actividades que parecen tan sencillas resultan de gran importancia ya que, en ocasiones, es muy difícil motivar a las personas que suelen estar muy encerradas en sí mismas. También se

pueden considerar un éxito, desde el punto de vista del incremento de su autonomía y confianza en sí mismos. Es verdad que no se puede precisar qué parte de este notorio mejoramiento es fruto del trabajo creativo y cuál corresponde a otras terapias o actividades seguidas en el hospital. No se pretende afirmar que todos los beneficios provienen de las clases del taller de creatividad. Lo que sí resulta indudable es que este taller ha sido, como mínimo, una de esas terapias que resultaron positivas para el mejoramiento grupal e individual, además de ser "la preferida".

Puesto que el trabajo se realizó en un taller con personas esquizofrénicas, hemos podido comprobar que cuando se habla de *arte y enfermedad mental*, a veces, la costumbre y la imaginación popular han extendido conceptos que en la realidad no son exactos o al menos, no del todo. Por ejemplo, aunque en ocasiones los depresivos pintan con colores sombríos, esto no significa que si se elige pintar en tonos oscuros se padece indefectiblemente de una depresión. En muchos casos, por el contrario, los depresivos pintan con colores brillantes, en un intento de contrarrestar su situación; por eso, es necesario no aventurar conclusiones apresuradas.

Para finalizar, diremos que los seres humanos no son exactos ni unidireccionales. Tener esquizofrenia no significa que la definición de esa persona pueda limitarse a su enfermedad. Al menos, no siempre. Será, además, una persona con determinadas preferencias, afectos, cultura, situación social o costumbres y todo ello la hará actuar de manera distinta a como actúa otra persona, aunque padezca el mismo trastorno. A pesar de los síntomas de la enfermedad que puedan presentarse de forma similar, cada persona es diferente y esto se refleja en su pintura, ya que es posible distinguir el *estilo propio* que caracteriza a cada una.

Tal vez estas reflexiones apuntan a sugerir el excesivo intento -que se constata en numerosos estudios sobre el arte de los enfermos mentales-, de "etiquetar" a las personas en compartimentos conocidos y controlados. Seguramente con la meritoria intención de ayudarlas, ya que resulta fundamental para la psiquiatría realizar un correcto diagnóstico, a fin de planificar una terapia farmacológica idónea. Pero ése no es el cometido de la expresión plástica ni del arteterapia. Los estudios de la producción artística de los enfermos mentales suelen estar *históricamente* escritos por personas relacionadas con la medicina, más que con el arte. Los médicos, en general, están preparados para valorar la *normalidad*, la semejanza a una *norma* en mayor o menor grado, la aproximación al patrón de lo considerado *sano*. Los artistas y los arteterapeutas, en cambio, más proclives a valorar la diversidad, la originalidad y el alejamiento de las normas establecidas, atienden a objetivos más abiertos al interpretar una obra. No se interesan tanto por los *casos de esquizofrenia* como por intentar una aproximación a los problemas personales de cada persona, a través de sus manifestaciones artísticas.

Esto no significa que sus métodos de trabajo, aunque pudieran parecer menos *científicos*, sean menos acertados. Al parecer, está comprobado que "los test proyectivos, para psicodiagnóstico, realizados por psiquiatras o psicólogos, generan signos de incomodidad y ansiedad" (DALLEY, 1987), cosa que no suele ocurrir en el taller de arte, donde los participantes no se sienten "analizados" desde fuera, sino que ellos mismos participan activamente en el descubrimiento de sus conflictos a través de su obra plástica. Una sesión de taller de arteterapia, realizada por un profesor de arte -que se haya preparado además como arteterapeuta-, dará resultados distintos que una sesión de *psicodibujo* dirigida por un psicólogo o psiquiatra sin conocimientos artísticos. No sólo en cuanto a capacidad de fomentar la expresión y creatividad sino, lo que es más importante, en la posibilidad de comprensión de los códigos del lenguaje plástico, como forma alternativa de comunicar la interioridad. Al igual que con cualquier otro grupo humano al que se enfrenta un docente de plástica, se pretende que el individuo encuentre en el arte la posibilidad de expresarse libremente y de ser un apoyo a la modificación de conductas como lo es, de hecho, todo aprendizaje.

En definitiva, se ha podido comprobar que, cualquiera que sea el tema propuesto en las actividades creativas, cada persona lo expresará plásticamente según su particular problemática o conflicto personal. Por lo tanto, cada obra será un símbolo directo de su situación vital, que le ayudará a tomar conciencia de ella, cuando llegue a decodificar su significado para poder -en su caso- modificarla o integrarla correctamente, con la intervención del arteterapeuta.

Teniendo en cuenta el amplio trabajo de campo realizado con enfermos psiquiátricos se ha llegado a la conclusión de que la práctica del arte, utilizado como actividad terapéutica provoca, entre otros, los siguientes beneficios:

- Es capaz de aumentar el conocimiento que la persona tiene de sí misma.
- Descubre procesos o conflictos internos, que de esta forma pueden ser modificados o integrados correctamente.
- Actúa como proceso de catarsis y abreacción, para liberar energías difíciles de comunicar.
- Incrementa el desarrollo de la conciencia de la identidad personal.
- Refuerza la autoestima, y la valoración de los propios méritos y potencialidades.
- Ayuda a la aceptación y el conocimiento de las otras personas de su entorno.

- Favorece la comunicación social y es especialmente apropiada para quienes tienen dificultades en la comunicación verbal.
- Contribuye al mejoramiento personal y, en su caso, al proceso de curación psicofísica.

Por todo lo cual, resulta evidente la importancia de poder practicar esta actividad, conjuntamente con otras intervenciones terapéuticas o aisladamente, no sólo entre personas con algún tipo de trastorno, sino también como método eficaz de crecimiento y de comunicación personal en todo tipo de individuos. Para ello, se debe tener en cuenta que la importancia del arteterapia seguirá progresando en el marco de las actuaciones generales del desarrollo humano, si se llega a valorar esta profesión como una actividad autónoma y específica, con entidad suficiente para cumplir sus objetivos, a través de una metodología de trabajo que le es propia.

Bibliografía

- ANDREOLI, V. (1992): *El lenguaje gráfico de la locura*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica [1969]
- ARIETI, S. (1964): *Interpretación de la esquizofrenia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BIRTCHNELL, J. (1987): "La terapia artística como forma de psicoterapia". En: DALLEY, T.: *El Arte como Terapia*. Barcelona: Herder.
- DALLEY, T. (1987): *El Arte como Terapia*. Barcelona: Herder [1984].
- DUBOIS, A.M.; GUILLIBERT, E.; BANGE, F. (1998): "La evaluación en psicopatología de la expresión, y en Arteterapia, revisión de la literatura". En: *International Journal of Art Thérapy*, nº 2.
- DUBOIS, A.M.; MARINOV, V.; LAJEUNESSE, B.S. (1996): *WPA- Newsletter on Psychopatology of Expression*, nº 6, dic.
- GONZALEZ MAGNASCO, M. (1997): "Arteterapia". En: *Rev. El elefante en el bazar*. Buenos Aires.
- HENZELL, J. (1987): "Arte, psicoterapia y sistemas de símbolos". En: DALLEY, T.: *El Arte como Terapia*, Barcelona: Herder [1984].
- JENNINGS, S. (1979): *Terapia creativa. Importancia del cuerpo humano en los métodos no verbales de terapia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- JUNG, K. (1992): *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Caralt.
- KRAMER, E. (1982): *Terapia a través del Arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires / EE UU: Kapelusz [1958].
- KRIS, E. (1964): *Psicoanálisis del arte y el artista*. Buenos Aires: Paidós.
- LOWENFELD, K. (1931): "A new approach to the problem in psycho-neurosis in childhood". En: *British Journal of medical psychology*, 11 (3).

- LOWENFELD, V. y BRITAIN, W.L. (1972): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- NAUMBERG, M. (1958): *Art therapy: its scope and function*. Springfield: Hammer.
- NAVRATIL, L. (1972): *Esquizofrenia y arte*. Barcelona: Seix Barral.
- PÉREZ SÁNCHEZ, A. (1996): *Prácticas psicoterapéuticas*. Barcelona: Paidós.
- ROBINSON, M. (1987): "Un enfoque jungiano de la terapia artística dentro de un entorno residencial". En: DALLEY, T.: *El Arte como Terapia*. Barcelona: Herder [1984].
- RUBINO, V. (1995): *Sueños, arquetipos y creatividad*. Buenos Aires: Lumen.
- SCHNEIDER ADAMS, L. (1996): *Arte y Psicoanálisis*. Madrid: Cátedra [1993].
- SEGAL, H. (1991): *Sueño, fantasma y arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- WINNICOTT, D.W. (1982): *Realidad y juego*. Barcelona: Granica [1971].



OTROS TÍTULOS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Plan Regional de Compensación Educativa

Compensatory Education. Regional Plan For The Madrid Community

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2000-2001

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2001-2002

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2002-2003

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2003-2004

Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Capital

Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Región

Botiquín de Plástica

Superdotación y adolescencia

Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. I "Enséñame a cuidarme"

Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. II "Enséñame a colaborar en casa"

Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. III "Enséñame a moverme por el mundo"

Actas del Seminario: "Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad"

La percepción de los jóvenes ante la discapacidad

Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual

Necesidades educativas del alumnado con Síndrome X Frágil

Actas del II Congreso de educación especial y atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid

Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria

Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria

La enseñanza del español como segunda lengua a través de *Marinero en Tierra*

Mujer y sobredotación: intervención escolar

Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos

Lectura y escritura en contextos de diversidad

La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua

Relaciones de género en psicología y educación

Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje del español como segunda lengua (CD ROM)

Juego y educación

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: MADRID EN EL MUNDO

- La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa
Una mano tomó la otra. Poemas para construir sueños
Poemas para inventar un mundo. Propuestas para una lectura y escritura creativas
Programa para el desarrollo de la interculturalidad en centros educativos. Madrid: encrucijada de culturas (CD ROM)
Acto de presentación del Programa "Madrid: encrucijada de culturas". (Recopilación multimedia y 3 CD ROM)
¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la Inclusión
Proyectos y poemas. Madrid: encrucijada de culturas (DVD)

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

- Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 1999-2000
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2000-2001
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2001-2002
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2002-2003
Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2003-2004
II Escuela de Verano. Metodología y evaluación de personas adultas
III Escuela de Verano. La educación de personas adultas para el siglo XXI
IV Escuela de Verano. La educación de personas adultas: nuevas realidades, nuevos retos
V Escuela de Verano. La educación de personas adultas: entre lo global y lo local
Alpha Signo Lavoro. Iniciativa Comunitaria. Proyecto Transnacional
De las transferencias educativas a la ley de calidad de la educación. La educación de las personas adultas en la Comunidad de Madrid
Guía del alumno. Tecnologías de la información

TALLERES OPERATIVOS

- Geriatría
Vidrieras
Joyería
Cocina
Restauración de muebles
Patronaje y confección
Taller de auxiliar de ayuda a domicilio
Taller de monitor en actividades deportivas
Taller de peluquería

REVISTA NOTAS. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

- Nº 7. Contiene el monográfico: Talleres ocupacionales y operativos
- Nº 8. Contiene el monográfico: Educación y centros penitenciarios
- Nº 9. Contiene el monográfico: Educación e inmigrantes adultos
- Nº 10. Contiene el monográfico: La orientación académico-laboral en Educación de Personas Adultas
- Nº 11. Contiene el monográfico: Las enseñanzas abiertas en la Educación de Personas Adultas
- Nº 12. Contiene el monográfico: La lectura y la escritura en la Educación de Personas Adultas
- Nº 13. Contiene el monográfico: El aprendizaje en la edad adulta
- Nº 14. Contiene el monográfico: Proyectos europeos y EPA
- Nº 15. Contiene el monográfico: La mujer y la Educación de Personas Adultas
- Nº 16. Contiene el monográfico: La Educación a Distancia en la EPA
- Nº 17. Contiene el monográfico: Educación para la Salud
- Nº 18. Contiene el monográfico: Perfiles del alumnado participante en la EPA

OBRAS EN COEDICIÓN

- Jornadas de formación Inicial del profesorado. Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo. Diciembre, 2000 (en coedición con la FMM)
- Proceso Evaluativo en los Programas de Garantía Social, modalidad de Formación y Empleo. Septiembre, 2003 (en coedición con la FMM)
- Vídeo: La Garantía social en los ayuntamientos. 1ª exposición madrileña (en coedición con la FMM)
- Influencia de la Cultura Islámica en la Española a través de la ciudad de Córdoba. Actividades de Apoyo a los Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo (en coedición con la FMM)
- Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)
- Alumnos superdotados: experiencias educativas (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)
- Números 1, 2, 3, 4 y 5 de la revista *De todo un poco* (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
- El valor de ser superdotado (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
- Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria (en coedición con el CIDE)
- La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas (en coedición con el CIDE)

ISBN 84-451-2671-7



9 788445 126714



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa