

SER EMOCIONALMENTE COMPETENTES, CON ARTE. EDUCACIÓN ARTÍSTICA TERAPÉUTICA PARA LA GESTIÓN EMOCIONAL

PILAR M.^a DOMÍNGUEZ TOSCANO

UNIVERSIDAD DE HUELVA

RESUMEN: La presente exposición pretende ofrecer una panorámica de recursos de educación artística como contribución al desarrollo curricular de la competencia emocional. Parte de una reflexión sobre la propia educación artística que actualmente se imparte, su hipotético fundamento en la evolución plástica infantil y los criterios evaluativos que sesgan la actividad artística infantil hacia el ejercicio de la destreza manual. Sigue una presentación de la educación artística terapéutica, nuevo ámbito nacido de la confluencia entre educación artística y arteterapia, que aprovecha principios y estrategias arteterapéuticos para su aplicación en contexto educativo. El apartado principal se dedica a la arteterapia para el desarrollo emocional; se ofrece una semblanza de las principales funciones arteterapéuticas integradas en 5 áreas de actuación, e ilustradas por referencias de su aplicación en menores afectados por diversas problemáticas psicosociales. Finaliza esta aportación con un apunte sobre la utilidad de los recursos de educación artística terapéutica para fortalecer la salud emocional e integral.

PALABRAS CLAVE: Educación artística terapéutica, arteterapia, educación artística, desarrollo emocional.

ABSTRACT: This exhibition aims to offer an overview of resources for arts education as a contribution to the curriculum development of

emotional competence. Part of a reflection on the own art education currently provided, its hypothetical base on child plastic evolution and the evaluative criteria that bias child artistic activity towards the exercise of manual dexterity. It follows a presentation of therapeutic arts education, new field born of the confluence between art education and art therapy, which uses art therapy principles and strategies for application in educational context. The main section is devoted to art therapy for emotional development; offers a sketch of the main functions of art therapy in 5 areas of action, and illustrated by references of its application in children affected by various psycho-social problem. This contribution ends with a note about the usefulness of therapeutic arts education resources to strengthen comprehensive and emotional health.

KEYWORDS: Therapeutic art education, art therapy, arts education, emotional development

Como en tantas ocasiones históricas, Castilla-La Mancha vuelve a ser punta de lanza de un cambio esencial, esta vez del currículo educativo, en unos términos que esperamos se extiendan al resto de Comunidades españolas.

La consideración de que las emociones constituyen componentes nucleares del ser y la experiencia humanos ha alcanzado tardíamente a la investigación psicológica y a la pedagógica. No por paradójico deja de ser cierto que no es fácil ni inmediato reconocer lo obvio.

En esta exposición, se presentan algunos principios de actuación de las artes plásticas y visuales que pretenden enriquecer la contribución curricular de la educación artística a este nuevo ámbito competencial.

1. UNA MIRADA A LA EVOLUCIÓN PLÁSTICA INFANTIL Y EL DILEMA PEDAGÓGICO

Antes de acometer lo que será el núcleo de esta aportación, es decir, cómo la creación y apreciación artísticas pueden contribuir a hacernos emocionalmente competentes, vamos a echar una rápida ojeada al marco evolutivo en el que se desenvuelve (o habitualmente asumimos que se desenvuelve) la creación artística infantil. Adoptando un enfoque revisionista, observaremos algunos dilemas educativos que este marco plantea.

1.1. MACULACIÓN. ACCIÓN Y EFECTO DE MANCHAR

La actividad plástica comienza en el momento en que el/la niño/a es capaz de sujetar y desplazar un elemento o sustancia capaz de producir huella sobre una superficie cualquiera susceptible de conservar esa huella. Y esto ocurre, a pesar de las diferencias individuales, ya en los primeros meses de vida.

El balbuceo psicomotor, de gozosa experimentación con el medio, presenta los caracteres propios de un creciente dominio gestual, sin otra aparente intención que el placer de perpetuar marcas; placer ligado a la autoafirmación del/la niño/a como agente capaz de provocar modificaciones más o menos perdurables en el

entorno, confirmando el/la niño/a su dominio sobre éste. En cualquier caso, macular representa para el/la niño/a “la afirmación triunfante de su existencia, de su poder en el libre juego funcional de su organización motora y de su gesticulación” (Osterrieth, 1984, 31).

1.2. GARABATEO

En el momento en que el/la pequeño/a es capaz de sostener un instrumento grabador (productor de huellas lineales), es inicia la experiencia del garabateo. Esto ocurre, aproximadamente, una vez cumplido el primer año. Al respecto, sólo destacar unas pinceladas:

-La importancia de las experiencias perceptivo cognitivas y su repercusión en las actividades productivas posteriores. Efecto positivo de un ambiente perceptiva y afectivamente estimulante.

-Universalidad del garabateo: En palabras de Lowenfeld (1984, 122): “Todos los niños empiezan con el garabateo, sean chinos o esquimales, americanos o europeos (Kellog, 1967). Parece inequívoco que el garabateo es una parte natural del desarrollo total de los niños, que refleja su evolución fisiológica y psicológica”.

También para Eisner (1995, 108-109) la secuencia del control gestual sigue una pauta marcadamente previsible y de alcance universal:

Los niños que viven en culturas distintas crean formas visuales que tienen grados notables de similitud, especialmente en el nivel preescolar. (...) Los niños son similares en cualquier parte del mundo precisamente porque el entorno ha tenido muy pocas oportunidades de afectarlos. A medida que deja sentir sus efectos, el carácter de la conducta individual, incluyendo su lengua, su sistema de creencias y sus preferencias estéticas, se alteran también.

1.2.1. Fases del garabateo

Garabateo descontrolado. Durante el segundo año de vida se produce un incesante enriquecimiento del trazado gráfico, condicionado fundamentalmente por una progresiva incorporación del juego articulatorio (hombro, codo, muñeca, dedos) y motivado por placeres de tipo cinestésico y exploratorio. Todos los autores destacan como lo característico de esta fase la descoordinación viso-motriz: el grafismo consiste en una actividad esencialmente psicomotora, no existe observación visual que lo retroalimente y dirija (el niño se despreocupa del efecto producido).

Garabateo controlado. Hacia los dos años se inicia el control gestual (“*el ojo guía a la mano en lugar de seguirla*” (Osterrieth, 1984, 34), traducido precisamente en una limitación del trazado al espacio gráfico. A la vivencia cinestésica inicial, motivadora del grafismo (actividad esencialmente motora) se agrega un factor de experiencia visual y, con él, atención y placer que

produce el trazado como huella o efecto. En torno a los 2,7 años: junto con el dominio manual, el/la niño/a a esta edad es capaz de iniciar su trazo a voluntad en un punto concreto del papel, momento en el que Lurçat sitúa la aparición del control de partida (la vista guía a la mano para iniciar trazos a partir de otros anteriormente ejecutados). A los tres años se produce control doble (dominio tanto del inicio como del final del trazo), que posibilita la consecución de la figura cerrada, hallazgo decisivo a efectos de representación. A partir de entonces, la diversificación incesante de formas, espirales, bucles, poligonales enriquecerá enormemente el bagaje gráfico, y colocará al niño en la situación idónea para introducirse en la función simbólica.

1.2.2. Estudios clásicos sobre expresividad cromática

R. H. Alschuler y L. W. Hattwick (1947) pretendieron establecer correspondencias definidas entre elecciones formales y rasgos de personalidad. Fuertemente criticadas sus conclusiones en lo referente al color y composición, sin embargo se mantienen en sus puntos esenciales en lo referente a línea y trazo. Clasificando los dibujos de 150 niños/as de 4 años, cuyas personalidades habían sido previamente analizadas, descubrie-

ron que los niños/as afectivos muestran preferencia por los colores cálidos, mientras los/as niños/as más auto-controlados y racionales utilizan con más frecuencia y aprecian más los colores fríos; el negro parece indicar, a juicio de estas autoras, introversión.

R. F. Biehler (1953) obtuvo otros resultados observando las elecciones cromáticas de niños/as menores de 3 años en sus actividades plásticas espontáneas. Detectó que los criterios que presiden sus selecciones son puramente exploratorios, arbitrarios o mecánicos. Es decir, distribuido el pigmento en la paleta siguiendo un orden determinado, escogen sistemáticamente de izquierda a derecha o de derecha a izquierda, independientemente de qué color se trate. A. L. Corcoran (1953) confirma estos hallazgos.

C. O. Lawler y E. E. Lawler (V/F) primero, B. J. Troeger (1992), R. R. Perlin (1998) obtienen resultados que rescatan en parte las apreciaciones de Alschuler. Descubren que, en concordancia con esta autora, un cierto sustrato simbólico sustenta las elecciones cromáticas, pero tal simbolismo no descansa sobre rasgos estables de personalidad, sino sobre estados emocionales inducidos por la escena, el motivo a representar o el propio estado interior. Así, los/as niños/as de 3 años diferencian plásticamente una historia triste de otra alegre, pin-

tando la primera preferentemente de colores neutros y marrones, y la segunda de amarillos (Perlin, 1998).

Una solución cronológica podría conjugar este conjunto de observaciones: hasta los 2 años, coincidiendo con las fases de maculación y garabateo descontrolado, las elecciones cromáticas son fundamentalmente exploratorias, mecánicas o azarosas; entre 2 y 3 años (coincidiendo con el garabateo controlado y el inicio del garabateo con nombre con denominación flotante o inestable), se observa un sentido intencional de carácter simbólico (el/la niño/a anuncia qué color busca y atribuye colores a distintas personas –“mi mamá es azul, y la tata, rosa”). Pero es ya a los 3 años, o cercanos a esta edad, cuando aparece una cierta vinculación definida entre estados emocionales y colores elegidos. Así, los/as niños/as de 3 años diferencian plásticamente una historia triste de otra alegre, pintando la primera preferentemente de colores neutros y marrones, y la segunda con profusión de amarillos (Perlin, 1998).

1.3. LA PROGRESIVA CONSTRUCCIÓN DEL ESQUEMA FORMAL Y CROMÁTICO

La constitución del esquema gráfico se basa en la suma de cualidades pertinentes observadas, y vueltas relevantes subjetivamente. Incluir una marca determina-

da en la estructura del esquema implica su valoración previa. De hecho, en tanto no consiga su tipo expresivo estabilizado por repetición, el/la niño/a declara no saber dibujar un determinado objeto.

La perspectiva del mundo transferida al dibujo sugiere qué jerarquía de valores, qué sistema de relevancias la orientan. Por supuesto, como D. B. Harris (1963) apunta retomando a Luquet, el/la niño/a ve mucho más de lo que representa; además: sabe más de lo que manifiesta, y sus sentimientos tampoco son totalmente abarcables por ningún medio de expresión. Pero una parte de estas parcelas del ser queda plasmada en cada solución expresiva.

Por supuesto, al/la niño/a no le interesa copiar el objeto de manera exhaustiva. Su visión está profundamente personalizada, y el esquema construido (en opinión de Widlöcher, 1988) es tanto signo de uno mismo como del objeto representado. Incluso en las primeras denominaciones, la semejanza con el objeto puede ser nula y, con el tiempo, sólo parcial o aproximada. No se trata de traducir, exclusivamente, una experiencia visual sino el modelo personalizado que resulta de la confrontación de factores pertenecientes a órdenes distintos: afectivo, cognitivo, cinestésico, sensorial... en esa especie de conocimiento activo con que Eisner lo definiera.

En cuanto a la construcción del llamado *esquema cromático*: Hasta los 5 aproximadamente, el uso del color es fundamentalmente “subjetivo” (se denomina “color objetivo” a la elección cromática motivada por el color local del objeto representado). Y aún perdura esta tendencia subjetivizante hasta que va siendo paulatinamente desplazada por la constitución del esquema cromático (en el esquema cromático, los objetos son coloreados atendiendo al color típico que le corresponde). En suma: las elecciones inspiradas por preferencias subjetivas o las decisiones puramente exploratorias (que originaban la llamada coloración arbitraria) son sustituidas por la ejemplaridad del modelo cromático construido, que tiende a estabilizarse mediante repetición. Para algunos autores, esto indica una pervivencia de la función connotativa en el color, cuando ya la forma cumple una función básicamente representacional. Esto ha sido interpretado como que el color tarda más tiempo en ir perdiendo cierta capacidad proyectiva para la expresividad personal. La relevancia designativa de la línea contorno se revela precisamente en que el *esquema formal* se construye antes que el *esquema cromático*, es decir, el estereotipo correspondiente al color local del objeto se configura con posterioridad al esquema formal, porque la línea contorno es más representativa que la distribución cromática. Así como el esquema formal mental se constituye mu-

cho antes que su manifestación gráfica, un estudio de J. J. Thistle (2009) nos alerta contra la suposición de que los estereotipos cromáticos plásticos surjan cuando el/la niño/a asocia consistentemente color típico-modelo objetal. Parece que el/la niño/a construye modelos cromáticos objetales (con sus colores básicos típicos) antes de que ese color se incorpore a su repertorio iconográfico.

1.4. DOS ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN NUESTRAS ESCUELAS

Retomamos los datos de un estudio publicado en 2000, sobre la actividad artística escolar y extraescolar en niños/as según lo informado por éstos; este estudio se complementa con otro sobre el mismo tópico pero esta vez según lo informado por maestros/as, publicado en 2005.

De ambos estudios extraemos algunos resultados que pueden resultar ilustrativos de lo que abordaremos a continuación.

1.4.1. Estudio 1. "Pautas valorativa y creativa de la actividad plástica infantil en contextos académico y extraacadémico"

Sujetos: La muestra está constituida por 116 niños/as de edades que oscilan entre 3 y 6,5 años. Los/as niños/

as han sido seleccionados aleatoriamente en su población correspondiente en la provincia de Huelva. Formato metodológico: El método para la obtención de datos ha sido la entrevista estructurada, realizada en contextos familiares para el/la niño/a (normalmente su propio domicilio, excepcionalmente la escuela). Los datos de esta exploración, típicamente prospectiva y correlacional, son sometidos a análisis de relaciones basadas en chi cuadrado, dado que las categorías de respuesta constituyen, en su mayoría, escalas nominales. Resultados: Del estudio completo, extraemos sólo los resultados de mayor interés para el tema que nos ocupa. Los datos se expresan en frecuencias y porcentaje válido.

1. ¿Qué actividades realiza el niño durante la clase de “plástica”, en la escuela?

Variables:

V1 (Actividad prioritaria: realizada con más frecuencia).

V2 (Actividad realizada en segundo lugar).

V3 (Actividad realizada en tercer lugar).

Categorías:

A: Estudiar temas teóricos de EPV, consultar libros de arte.

A2: Visualizar imágenes, diapositivas o vídeos de arte.

B: Colorear dibujos ya trazados en libros, cuadernos o fotocopias.

C: Dibujar siguiendo líneas de puntos, números y/o otras referencias.

D1: Recortar o pegar figuras no dibujadas por los niños, elegidas y/o compuestas libremente.

D2: Recortar o pegar figuras no dibujadas por los niños, elegidas y/o compuestas siguiendo una pauta establecida.

E: Trabajos de libre creación.

F: Trabajos de libre creación a partir de un tema o motivo dado (se fija el tema, no los procedimientos).

G: Trabajos de libre creación a partir de objetos encontrados o de desecho.

H: Trabajos de libre creación a partir de materiales o procedimientos determinados. (Se fijan los procedimientos, no el tema).

I: Realizar mosaicos con legumbres, palillos, botones, etc.

J: Visitar museos o galerías de arte.

Cat.	V1		V2		V3	
	F	PV (%)	F	PV (%)	F	PV (%)
A	0	0	0	0	0	0
A2	1	1,2	0	0	0	0
B	37	<u>45,1</u>	12	16,2	5	7
C	7	8,5	17	<u>23</u>	10	14,1
D1	2	2,4	6	8,5	10	14,1
D2	6	7,3	6	8,5	15	<u>21,1</u>
E	11	13,4	16	21,6	10	14,1
F	16	19,5	8	10,8	11	15,5
G	0	0	3	4	3	4,2
H	2	2,4	5	6,7	4	5,6
I	0	0	1	1,3	3	4.2 %
J	0	0	0	0	0	0
	82	100	74	100	71	100

2. ¿Qué entiende el/la niño/a por buen o mal dibujo/trabajo plástico?

Pregunta abierta. Clasificadas las respuestas, se obtuvieron las siguientes categorías:

A: No valora, todos están bien.

B: Mal dibujo: “el que no tiene sentido, que es absurdo” o “no sale como pensó”.

C: Bueno, el que está bien coloreado, sin salirse del perfil.

D: Bueno, el que le guste al niño aunque a la maestra no le guste.

E: Bueno: si “le gusta a la maestra”, “está como los del libro” y malos “los que la maestra les pone M” o no sale como ella dijo.

F: Me gusta cuando “es bonito” y “tiene muchos colores”.

G: Mal dibujo, el que le obligan a hacer.

H: Bueno, si el tema es interesante, significativo para el niño (“si tiene muchos tiburones”, “si salen muñecas y animales”, etc.).

I: Que no tenga huecos blancos.

J: Bueno: el que guste a sus amigos.

K: Bueno: si tiene gran vivacidad y variedad de colorido.

L: Es bueno “cuando lo hago yo”.

M: Bueno, si se parece a la realidad (“si se parece a como es lo de verdad”, “a como las cosas son”, etc.).

CATEGORÍAS	F	PV (%)
A	4	3,92
B	6	5,88
C	39	<u>38,23</u>
D	1	0,98
E	14	13,72
F	18	17,64
G	1	0,98

CATEGORÍAS	F	PV (%)
H	6	5,88
I	2	1,96
J	1	0,98
K	4	3,92
L	2	1,96
M	4	3,92

A pesar de su diversidad, algunas de estas respuestas pueden ser agrupadas. Tras ordenarlas, queda:

Orden	CATEGORÍA	PV
1	Criterio técnico: "No salirse del perfil" (C)	38,2
2	Criterio estético (agradabilidad visual): "Mucho color" (F, K)	21,5
3	Valoración externa favorable: "Gustar a la maestra, a los amigos" (E, J)	14,7
4	Criterio simbólico: "Tener sentido" (B)	5,9
	Criterio simbólico-representacional: el tema (H)	5,9
5	Criterio realista-representacional: semejanza (M)	3,9
	No valora: "Todos están bien"	3,9
6	Criterio subjetivo: "Que me guste". "Porque lo hago yo" (D, L)	2,9
7	Criterio compositivo: "Que no tenga huecos blancos" (I)	1,9
8	Criterio productivo: "Malo, si lo hago obligado" (G)	1

1.4.2. Estudio 2. “La formación de criterios para el juicio artístico. Evaluación escolar y otros factores incidentes”

Sujetos: La muestra fue aleatoriamente extraída de una base poblacional constituida por el conjunto de maestros/as que imparten -entre otras materias o con exclusividad- educación plástica, tanto en centros privados como públicos o concertados de la provincia de Huelva. Han sido computados y analizados los datos proporcionados por 94 sujetos seleccionados al azar.

Formato metodológico: A los sujetos les fue administrada una encuesta compuesta por 38 preguntas abiertas y cerradas, y estructurada en torno a los distintos aspectos curriculares de la educación artística. Los datos se presentan categorizados y descritos mediante los índices de tendencia central (media, mediana, moda) adecuados a cada tipo de escala.

Resultados: Presentaremos los resultados obtenidos respecto a los aspectos más destacados en relación a lo abordado en este tema.

2. ¿Con qué actividades instrumentaliza usted el aprendizaje de esta materia? Ordénelas numerando según el tiempo dedicado, asignando “1” a la que dedique más tiempo, etc.)

Pregunta de respuesta cerrada, susceptible de ser jerarquizada.

Opciones:

A: Estudio de temas teóricos.

B: Colorear dibujos ya trazados (en libros, fichas, cuadernos o fotocopias).

C: Dibujar siguiendo líneas de puntos, números o/y otras referencias.

D1: Recortar o pegar figuras no dibujadas por los niños/as, elegidas y compuestas libremente por ellos.

D2: Recortar o pegar figuras no dibujadas por los niños/as, elegidas y compuestas siguiendo pautas establecidas.

E: Trabajos de libre creación.

F: Trabajos de libre creación a partir de un tema o motivo dado.

G: Trabajos de libre creación a partir de objetos encontrados o de desecho.

H: Trabajos de libre creación a partir de materiales o procedimientos determinados.

I: Componer mosaicos con legumbres, palillos, botones, etc.

J: Visitar museos y/o galerías de arte.

CATEGORÍAS DE RESPUESTA

Los datos vienen expresados en **porcentaje válido**.

Por razones de espacio, se presentan las actividades clasificadas en 1º, 2º y 3º lugar.

1: Sujetos que asignan la posición 1.^a a la variable (opción) V

2: “ “ “ 2.^a “ “

3: “ “ “ 3.^a “ “

Cat./ Val.	A	B	C	D1	D2	E	F	G	H	I	J
1	1,5	28,4	4,5	4,5	6,0	9,0	41,8	1,5	10,4	3,0	0
2	1,5	6,0	16,4	10,4	9,0	20,9	16,4	6,0	13,4	0	0
3	4,5	7,5	6,0	11,9	22,4	11,9	14,9	6,0	13,4	4,5	0

3. ¿Qué entiende por buen o mal dibujo o trabajo artístico?

Pregunta abierta. Clasificadas las respuestas, han sido obtenidos 15 criterios que fundamentan el enjuiciamiento artístico de los sujetos. Las dos categorías asignadas a cada criterio corresponden a: que el sujeto manifieste utilizar ese criterio de valoración (SÍ) o que el sujeto no manifieste utilizarlo o manifieste no utilizarlo (NO).

Dado que el número de casos válidos (83) se corresponden en todas las variables, se ofrece una tabla comparativa con los porcentajes válidos correspondientes a la categoría SÍ.

CRITERIOS (Variables):

A: "Creatividad".

B: "Interés".

C: "Esfuerzo".

D: "nivel de ajuste a las pautas establecidas para cada actividad".

E: "Utilización de criterios individualizados para cada alumno (en función de sus capacidades, etc.)".

F: "Limpieza".

G: "Orden".

H: “Elaboración, esmero, acabado”.

I: “Expresividad”.

J: “Ejecución técnica (optimización de procedimientos, uso adecuado de materiales, etc.)”.

K: “Dificultad”.

L: “Presentación”.

M: “Capacidad para representar la realidad”.

N: “Calidad”

O: “No valoro negativamente. Todos los trabajos son buenos”.

Ordenadas las variables por las frecuencias alcanzadas en la categoría “SÍ”:

N.º Ord.	VARIABLES	% Válido
1.º	INTERÉS	19,3
	ESFUERZO	19,3
2.º	UTILIZACIÓN DE CRITERIOS INDIVIDUALIZADOS	18,1
3.º	LIMPIEZA	16,9
	ELABORACIÓN, ESMERO, ACABADO	16,9
4.º	EXPRESIVIDAD	15,7
5.º	CREATIVIDAD	9,6
	AJUSTE A PAUTAS ESTABLECIDAS POR ACTIVIDAD	9,6
	EJECUCIÓN TÉCNICA	9,6
6.º	PRESENTACIÓN	8,4
7.º	ORDEN	6,0
8.º	TODOS LOS TRABAJOS SON BUENOS	3,6
9.º	DIFICULTAD	2,4
10.º	CAPACIDAD PARA REPRESENTAR LA REALIDAD	1,2
	CALIDAD	1,2

1.4.3. Discusión

Entre los criterios que dictan la evaluación artística que hacen los/as escolares, se confirma la previsión de encontrar una fuerte presencia de la necesidad de ajustar el “coloreado” al trazado dibujístico previo.

Entre los factores hipotéticamente incidentes en la importancia concedida a esa adecuación, el ejercicio de “colorear dibujos ya trazados en libros, etc.” aparece como la actividad más frecuentemente realizada en la escuela, con una considerable diferencia respecto a las demás (según la declaración de los/as niños/as). Comparados estos resultados con los obtenidos en el estudio complementario (criterios de evaluación plástica expresados por los/as docentes), comprobamos que éstos/as declaran que la actividad a la que dedican más tiempo es la de “trabajos de libre creación a partir de un tema o motivo dado”, seguida de “colorear dibujos ya trazados en libros, fichas, cuadernos o fotocopias”. Así pues, las modas en general señalan similares jerarquizaciones de actividades plásticas realizadas en el ámbito escolar, tanto según el testimonio de alumnos/as como de maestros/as. Pero se observan sensibles diferencias entre las perspectivas de unos y otros, que incitan a una consideración más detallada.

1.4.4. Conclusiones globales de ambos informes

Si bien aquí no se ha aportado el conjunto de resultados (para su consulta, remitimos a los documentos citados) se ofrecen las conclusiones globales:

En la evaluación del rendimiento académico intervienen, grosso modo, dos tipos de componentes: aptitudinales y actitudinales. En el hecho de que en Educación Plástica y Visual se tienda a priorizar los componentes actitudinales interviene la creencia -que muchos/as maestros/as formulan expresamente- de que los factores aptitudinales son de naturaleza innata, un talento específico que con frecuencia es identificado como “destreza manual”. Se plantea, además, que cierta incertidumbre respecto a los criterios para valorar la calidad artística del producto, más la idea de que el rendimiento creador en EPV es un medio al servicio de otros fines, determinan que los/as maestros/as tiendan a ponderar los factores volitivos (esfuerzo, comportamiento, interés...) o aquellos factores técnicos fáciles de objetivar (limpieza, presentación, orden, esmero...).

La importancia concedida a la EPV como estímulo del desarrollo psicomotor, particularmente en Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria, incide en el tipo de actividades programadas y en los objetivos que las orientan.

El énfasis puesto en el valor propedéutico del grafismo como antesala de la escritura carga las tintas sobre los aspectos más directamente involucrados en el control del trazo. Se tiende a considerar que la coordinación viso-manual y el dominio gestual se ven favorecidos por ejercicios donde crecientemente prime la discriminabilidad de las formas (trazar líneas señalizadas con puntos, etc. y colorear dibujos ya trazados). De ahí que la mancha expansiva vaya perdiendo terreno en favor de la línea designativa. (Limpieza, esmero, orden... son valores derivados de la discriminabilidad como objetivo). Por otra parte, el tipo de actividades predominantes en el orden escolar es indicativo de esa tendencia a separar lo formal (línea-contorno) de la mancha cromática (el “coloreado” de relleno).

Éste pudiera ser, pues, un argumento que contribuya a explicar las tendencias esquemática y nominativa, no sólo como frutos de la evolución genética –explicación extendida desde Luquet y Piaget-, sino como producto de una jerarquía de relevancias culturales y académicas.

Parece relacionable la tendencia a definir la capacidad artística -al menos en parte- en términos de habilidad manual y la relevancia concedida a la función grafo-gestual de la actividad plástica. Que el dibujo constituya un ejercicio prologario a la escritura es una consideración hecha desde un enfoque que contempla exclusivamen-

te el aspecto motriz y consecuentemente descuida otras funciones. Si esos dos juicios son relacionables, el criterio infantil que define el buen trabajo como el “coloreado sin salirse de la raya” puede ir fundamentando una pauta de enjuiciamiento que tiende a identificar capacidad artística con habilidad manual.

1.5. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS.

APUNTES PARA UNA REFLEXIÓN

1.5.1. Cuando los dibujos se convierten en “palabras visuales”

Como se ha dicho en el apartado anterior, los esquemas formal y cromático emanan del modelo mental correspondiente a cada objeto. El problema para el desarrollo creativo y expresivo surge cuando estas asignaciones de forma o color al modelo objetual se tipifican, y se legitima académicamente su uso como vocablos plásticos (“palabras visuales”, que decíamos en alguna exposición anterior –Domínguez Toscano, 2011-).

Obsérvese que la representación de la hierba mantiene su color verde aunque la hierba esté seca. Se tiende a suponer que criticar este uso estereotipado (y poco realista) del color podría confundir al/la niño/a. La mezcla involuntaria de colores, que puede ser un accidente fe-

liz para una persona adulta, o para un/a pequeño/a en edad de macular y garabatear, puede resultar realmente frustrante para el/la niño/a con intereses esquemáticos, que juzga superfluo capitalizar estos accidentes. Toda desviación respecto al esquema de referencia es interpretada como error.

Y en todo ello, efectivamente, hay un error. Pero no lo comete el/la niño/a cuando pinta el tejado triangular de la célebre casa de un color diferente al rojo o marrón, cuando el sol ya no es amarillo ni el cielo azul celeste. El error lo cometemos nosotros, docentes y familiares, que, llevados por el empeño de simplificar la realidad visual para hacerla asequible al/la pequeño/a, le seguimos ofreciendo modelos ejemplarizados que acaban convertidos en estereotipos inamovibles. Impedimos o dificultamos, así, que el esquema (cuyo fundamento natural parece innegable) evolucione hacia fórmulas enriquecidas, más ajustadas a una realidad variante y a una subjetividad que se expresa por medio de símbolos personales.

El riesgo está en la sobre ejemplarización pedagógica, añadida a esa ejemplarización natural que surgió como procedimiento básico del procesamiento cognitivo de la realidad, procedimiento efectivamente basado en estrategias de simplificación y tipificación. El problema radica en que esa simplificación y tipificación -que se manifiesta

en la construcción de esquemas- se enquiste, mediante inducción tácita o explícita, favoreciendo que su uso se extienda a lo largo de toda la infancia y pre adolescencia cuando ya no tiene una función que desempeñar. Es decir, cuando la estructuración cognitiva de lo real ha sobrepasado con creces esa categorización simple inicial. Así ocurre que el/la niño/a pintará la copa del árbol siempre verde (del mismo verde) y el cielo siempre azul (del mismo azul). Está claro que un cielo al amanecer o al atardecer, un cielo nublado o con bruma... deja de ser un plano homogéneamente azul. Pero estas particularidades (nada despreciables desde el punto de vista artístico) han sido vueltas irrelevantes desde el monolítico argumento de la “objetividad”: “pintar las cosas bien, como son”. En ese tipo de educación artística (desgraciadamente frecuente en nuestras escuelas) lo que menos importa es el arte.

1.5.2. Secar el centro del tronco del árbol

Uno de los principales obstáculos para implementar una Educación Artística Terapéutica (en adelante, EAT, hablaremos de ella después) son los prejuicios y clichés acerca de lo que “debe ser” la creación plástica. Este “deber ser” se funda en ciertos tópicos típicamente académicos, como por ejemplo: concebir el garabato

como superación de la fase previa de maculación, en tanto que rastro lineal realizado normalmente con instrumentos gráficos específicos y soporte destinado al efecto (lejos ya del *macular* las cortinas con puré de espinacas). Ello implica la conminación tácita a limitar el trazo dentro de los márgenes del espacio gráfico. Con argumentos higiénicos y didácticos, por ese orden, los adultos aplaudimos inicialmente el garabateo por situarse ya en la línea de salida de una carrera recta hacia el control, el control que culmina en el dibujo de contorno nítidamente trazado y coloreado *sin salirse de la raya*, y, sobre todo, en la escritura.

Así, en el seno del garabato, crecen desde su origen las semillas de algo que le es por naturaleza extraño y que acabará fagocitándolo hasta convertirlo en una secuencia pautada de bucles y palotes iguales sobre líneas punteadas. Todo ello traduce la miope concepción adulta de que el garabato se justifica como adiestramiento del trazo, para desarrollar destrezas prologarias y necesarias a la escritura y a su acompañamiento iconográfico estandarizado. Rescatar el valor emocional y la función expresiva del garabato hace justicia a su auténtica naturaleza, a los intereses, necesidades y expectativas del/la pequeño/a, que tienen poco que ver con nuestra consideración ponderada del dominio ma-

nual y el logro gráfico de los iconos estereotipados, que ilustran las primeras palabras escritas.

Traer a colación la problemática de la educación artística ahora se justifica por esta razón: diversas investigaciones han demostrado que la estandarización gráfica (de la secuencia productiva) e iconográfica (el repertorio figurativo) tiene un duradero efecto limitante sobre la búsqueda de soluciones expresivas personales. El temor al error, a la desviación respecto a la norma cohibe la creatividad mucho más de lo que estamos acostumbrados a admitir.

Imaginemos un/a niño/a que ya consigue trazar perfectas casitas de tejado triangular (aunque ésa no haya sido jamás su casa, ni represente su entorno urbanístico), amarillos soles rientes y árboles-piruleta, y por supuesto los coloree sin salirse de la raya. Si desafortunadamente este/a niño/a debe afrontar una experiencia perturbadora encuentra que debe de pronto encarar una problemática novedosa, el posible alejamiento de su entorno habitual y de sus asideros emocionales. Este/a niño/a, por añadidura, tiene ya severamente restringido su repertorio expresivo, gráfico e iconográfico, gracias a nuestro bien intencionado empeño didáctico; la labor arteterapéutica, útil para que el/la pequeño/a pueda gestionar adecuadamente su nuevo estado, debe empezar

por contrarrestar los efectos de una fallida educación artística.

Involucrar los objetivos de la arteterapia (en adelante, AT) en el currículo artístico formal prepara el terreno para afianzar la eficacia de una intervención arteterapéutica más especializada, cuando ésta es necesaria; pero hace algo más importante: favorece el desarrollo integral de la vida expresiva y comunicativa de todos los niños y niñas.

1.6. EL LLAMADO “REALISMO VISUAL”

1.6.1. *Diferencias cuantitativas respecto al esquema*

Ya hemos argumentado que entre *realismo intelectual* (esquematismo) y el llamado *realismo visual* probablemente exista una diferencia más cuantitativa que cualitativa. Tomando por referencia que el progreso intelectual tiende linealmente a la construcción de modelos más ricos y complejos, parece lógico que la traducción plástica de ese progreso consista precisamente en un enriquecimiento de los esquemas gráficos. Por tanto, el realismo visual no incorporaría un sentido distinto del acercamiento a la realidad (hipotéticamente más atento al dato perceptivo que a la estructura significativa), sino, sencillamente, una profundización en el camino que ini-

ciara el/la pequeño/a en sus primeras representaciones.

Si bien la universalidad del garabateo atestigua que el incipiente desenvolvimiento plástico está fundamentado en desarrollos ajenos al influjo cultural, sin embargo, conforme el/la niño/a avanza por el escalafón educacional, el influjo del medio social se va haciendo más patente (Eisner, 1992). Así pues, estamos en condiciones de afirmar que el/la niño/a de nueve años tendería a orientar su impulso creativo en función de las expectativas que marca el entorno, habida cuenta, además, de la importancia que la integración social tiene a esa edad. Cuestionado el supuesto origen genético del realismo visual (etapa 9-12 años), cuestionada también la propia existencia de esta etapa como orientación sustantivamente diferenciada del esquematismo, quedaría definida esa fase final como profundización en las tendencias representacionales propias del esquematismo.

1.6.2. Desarrollos alternativos al realismo

Dando un paso más en este razonamiento, se abren estas cuestiones: ¿el llamado realismo –intelectual o visual- es la consecuencia natural y espontánea del garabateo? ¿La construcción de esquemas, cada vez más enriquecidos, es la única dirección posible de la evolu-

ción artística infantil? A ambas preguntas la respuesta, en nuestra opinión, es NO. La maculación y el garabateo podrían tener un desarrollo más acorde con su impulso originario, en la exploración textural, la espontaneidad gestual, un grafismo informal tipo *pintura en acción* y otras modalidades de expresionismo no figurativo. Sin embargo, el camino iniciado por el tándem maculación-garabateo se interrumpe drásticamente en el esquema y, salvo excepciones, no vuelve a retomarse.

Esto no ocurre de manera natural ni espontánea, lo hemos comprobado repetidamente observando decenas de miles de dibujos infantiles. Cuando el/la niño/a se desenvuelve en un ambiente donde esas exploraciones, esas incursiones en el medio plástico son aprobadas (permitidas y valoradas), la expresividad del grafismo se sigue desarrollando, libre de la atadura que le imponen los esquemas; y el juego simbólico y/o estético del color se sigue fortaleciendo, libre del encasillamiento a que obligan los estereotipos cromáticos.

1.6.3. El desenlace anunciado

En suma: la evolución artística infantil, hasta los 4-5 años (maculación, garabateo e incipientes preesquemas) parece determinada por la propia maduración biológica (perceptiva, cognitiva, motórica); sin embar-

go, que la evolución se oriente, a partir de esa edad, unidireccionalmente hacia la construcción y enriquecimiento de esquemas parece ser fruto de la inducción cultural del ambiente. En nuestro contexto, los estereotipos marcan fuertemente el aprendizaje visual infantil, y orientan la evolución exclusivamente como desarrollo gráfico-lineal. El juego simbólico y estético del color, la textura, formas no figurativas, o figuras irreales, etc. han sido apartados de ese carril. La inducción adulta, primero obsesionada porque el/la niño/a desarrolle su motricidad fina (mediante trazados pautados) y luego obcecada en convertir el dibujo en ilustración de los contenidos de las primeras palabras aprendidas (estereotipos y palabras visuales) prioriza un desenvolvimiento centrado en la línea y, concretamente, en la línea contorno: justo el elemento visual determinante del esquema. La intención representacional, fruto de esta inducción contextual, domina y acaba exterminando el juego simbólico en los elementos visuales, así como una profundización de su dimensión estética.

Termina el cuento a eso de los 14 años. El/la preadolescente tiende a abandonar la actividad artística. ¿Esta conclusión es también “natural”, como pretenden muchos de los investigadores mencionados, Osterrieth o Widlöcher entre ellos? Entendemos que ese abandono

no tendría que producirse. Si lo hace, es porque el dibujo de esquemas –más o menos enriquecidos realísticamente- no da para más. No satisface las necesidades expresivas del adolescente. Pero de ello somos responsables los educadores en particular, que no hemos sabido (podido o querido) dotar al lenguaje plástico y visual del valor que tiene, a efectos de expresión emocional, de construcción simbólica y de sensibilización estética. No hemos sabido, no hemos podido o no hemos querido. El cambio de mira hacia una educación artística más abarcadora, más integradora y holística debe producirse ya desde la Educación Infantil. Se trata ante todo de desarrollar estrategias encaminadas a fortalecer la creatividad, a generar recursos para una mejor gestión emocional, a potenciar la capacidad expresiva y comunicativa, a que los/as niños/as se conozcan y reconozcan mejor a través de sus creaciones, se hagan más críticos con los mensajes visuales que les son destinados y autocríticos respecto a sus propias actitudes respecto a esos mensajes. Todo ello no sólo en los pronunciamientos teóricos y más o menos políticamente correctos, las enajenadas declaraciones de principios y en su consecuencia: la legislación educativa.

No en los papeles, sino una educación artística que enriquezca de verdad al individuo y a la comunidad, una

educación artística que no se somete al imperio de las profecías con salvoconducto ontogenético. Una educación artística que no condene a la creatividad a morir a los 14 años.

1.6.4. A modo de pregunta

Resumiendo lo dicho hasta ahora: el interés representacional en el/la niño/a se centra en asegurar que el objeto representado será convenientemente reconocido. Para ello, puede recurrir a elementos no visibles pero que garantizan la identificación. Conforme aumenta sus capacidades perceptivas y representacionales, puede omitir tales elementos discordantes con la evidencia para incluir sólo aquéllos directamente perceptibles. La diferencia es de grado: aumento progresivo de las capacidades de observar, percibir, entender y representar plásticamente. Y la motivación para ese tipo de actividad: la creciente objetivación. (¿Es, sinceramente, éste el único motivo que moviliza la creatividad artística? ¿No estamos asumiendo, bajo el incontestable argumento evolutivo, una interpretación demasiado parcial?)

Puede ocurrir que la percepción adulta que establece lindes teóricos y cronológicos en ese supuesto camino

hacia la objetivación, puede ocurrir, decimos, que esa conceptualización hecha desde nuestra mirada actúe como comentario precursor. Y proyecte sobre la actividad artística del/la niño/a unos prejuicios que éste/a tenderá a secundar. Entre otras cosas, porque consideramos un principio pedagógico incuestionable adaptar los currículos a las condiciones evolutivas. Pero si previamente las llamadas “condiciones de la evolución artística infantil” han sido establecidas traduciendo más el criterio adulto que otra cosa, al final los programas educativos secundarán lo esperado y el círculo se cerrará sobre una interpretación anticipada y sesgada. Sucederá, como diría Erich Fromm, que la profecía se cumplirá a sí misma.

Pero además: la diferenciación clásica entre “realismo intelectual” (o esquematismo, o cualquiera de los nombres que ha adquirido) y “realismo visual” alude sólo a un aspecto del desenvolvimiento creativo: la representación objetiva. Y presenta una ponderación clarísima sobre lo cognitivo. Existen otras facetas que quedan descuidadas en las cronologías, como si se tratara de fases preparatorias sin contenido sustantivo o meras licencias subjetivas del/la pequeño/a, errores a disimular. Así, el desarrollo del factor que hemos llamado “exploratorio” no interviene

en la estructuración de esas cronologías. Ni el factor simbólico (que puede ser representacional figurativo, representacional no figurativo o no representacional: la figuración es sólo la parte de una parte). Ni el factor proyectivo, con su importante componente emocional. Ni el estético.

Quizá una mirada global a todos estos componentes nos devuelva una visión más ajustada a la complejidad en que se desenvuelve la creación artística infantil. Y restaure la importancia, hasta ahora velada, de la expresión emocional. Sería de justicia.

2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA TERAPÉUTICA

2.1. BUSCANDO UNA DEFINICIÓN

Cuando la AT se aplica en contexto educativo especial o no especial y no requiere la actuación profesional de un arteterapeuta, pero sí formación en arteterapia por parte del educador/a artístico/a, podemos hablar de Educación Artística Terapéutica. Hay que aclarar una peculiaridad de lo que aquí llamamos EAT: es, ante todo, Educación Artística. Si bien la AT debe ser aplicada por arteterapeutas, especialistas en esa modalidad de intervención, en cambio la EAT puede ser aplicada

por maestros/as o educadores/as artísticos/as con cierta formación en AT. Evidentemente, ello implica que una y otra podrán afrontar tipos distintos de problemas. Hay problemas que, por su gravedad, complejidad y grado de afectación del sujeto que los padece, sólo pueden ser tratados por terapeutas especialistas con la formación adecuada para ello. En cambio, un educador, en el ejercicio habitual de su labor, debe afrontar situaciones disruptivas que se dan –cada vez con más frecuencia– en un aula normal. Para afrontarlas con éxito, puede necesitar aumentar su repertorio de recursos, de modo que la educación artística adquiera dimensión terapéutica para la situación particular que encara.

Y conviene también recordar que la AT en general o la EAT en particular suelen aplicarse típicamente a situaciones carenciales; en el ámbito sanitario, a situaciones de salud (física o psicológica) deficitarias; en el ámbito social, también a situaciones de desventaja social; en el ámbito educativo, habitualmente a contextos lastrados por déficits educacionales y socioculturales. Pero no olvidemos que tanto la AT como, sobre todo, la EAT pueden prestar un importante servicio también actuando en situaciones no carenciales: para fortalecimiento de la salud, una mejor integración psicosocial del sujeto, reforzamiento de sus capacidades cogni-

tivas y perceptivas, de sus habilidades sociales y su gestión emocional.

La necesidad de ir creando un marco conceptual que permita contextualizar teórica e ideológicamente la inserción de las terapias creativas en entornos educativos normales, se viene expresando reiteradamente en los últimos años.

Es ésta una demanda ya expresada en la propia presentación del Art Therapy World Congress celebrado en Budapest, y que Callejón Chinchilla y Granados Conejo (2003) recogen y destacan en estos términos: “La integración de la terapia artística en el ámbito educativo debe ser la tarea del siglo XXI de los arteterapeutas”.

En este contexto ideológico se enmarca la dimensión preventiva y positiva de las terapias artísticas, no tanto como herramientas para afrontar enfermedades o situaciones lesivas para la salud (en general) como instrumentos para la construcción y consolidación del bienestar y la calidad de vida. La arteterapia, en consecuencia, se puede y debe inmiscuir en el currículo académico normal como útil en sí mismo educativo. Las vías que estas autoras (Callejón y Granados, 2003, 143-144) proponen para insertar la arteterapia en la escuela se concretarían en:

A. Entre elementos del currículum

Sobre todo:

Desde las medidas para atender las Necesidades Educativas Especiales y la Atención a la Diversidad.

Desde los ejes transversales.

Desde la tutoría y las nuevas ideas para el asesoramiento escolar.

B. Como actividades complementarias

En clases de apoyo escolar u otras acciones. Aprovechando especialmente los horarios de apertura de centro.

C. Desde otras acciones de carácter compensatorio.

Entre arteterapia y educación artística cabría añadir una vía de conexión de carácter esencialmente integrador: reorganización del currículum de las enseñanzas artísticas incorporando, en alguna variable medida, objetivos, competencias, contenidos y metodología propios de aplicaciones arteterapéuticas en contexto educativo, así como asumir de manera más explícita, concreta y operativa el desarrollo de la creatividad y la expresividad como elementos curriculares propios de las asignaturas artísticas, es decir: sin necesidad de extraerlas del

marco académico reglado. Ésta es la vía utilizada en el programa desarrollado en Ciudad de los Niños sede en Huelva, desde 2004 a 2009, si bien es preciso recordar que se aplica en un contexto “especial”, de desventaja sociocultural.

En la línea de la reflexión sobre la dimensión terapéutica de la educación artística reglada o no reglada, o, en otras palabras, sobre las conexiones naturales entre arteterapia y educación, encontramos la esclarecedora aportación de C. García Morales (2012, 4).

En suma: lo que aquí hemos llamado EAT busca crear un espacio conceptual propio para actuaciones limítrofes con la arteterapia y con la educación artística, pero sin asumir sus respectivos y diferenciales fines completamente. La propuesta que se presenta más adelante se inserta en este nuevo espacio intersticial y, como otras propuestas formativo-terapéuticas vehiculadas por la creación y la apreciación artísticas, está demandando que se estructure y consolide en el plano teórico lo que en el ejercicio práctico es ya una realidad.

2.2. ACCIÓN DE LA EAT SOBRE LAS DISFUNCIONES Y DISCAPACIDADES MÁS FRECUENTES EN EL AULA NORMAL

La EAT permite adaptar y adoptar las estrategias arteterapéuticas para la mejora emocional a contex-

tos educativos normales o especiales. Así, aporta al/la maestro recursos para afrontar situaciones de alteración emocional en la propia dinámica de la vida del aula, y le prepara para utilizar la creatividad y la expresividad artísticas orientadas al fortalecimiento emocional.

La EAT actúa también sobre el conflicto emocional asociado a una problemática situación social. Otras muchas disfunciones pueden alterar la vida del aula. Así, el trastorno de hiperactividad vinculado al déficit de atención (THDA), afecta a niños ubicados en aulas normales y genera climas adversos al aprendizaje. ¿Cómo actúa la EAT en estos casos? Encauzando y orientando hacia un desenvolvimiento creativo esa energía excedente e incontrolada que distorsiona los aprendizajes, envuelve las propias conductas en una vorágine irreflexiva y dificulta la concentración. Canalizar la energía dispersa hacia un fin socialmente loable, mediante una actividad motivante, aumenta el interés –y la atención- del individuo hacia esa actividad, estimula la percepción de auto-dominio y autoestima, y revela al sujeto los mecanismos internos para ejercer ese autocontrol productivo.

Un aula que no tiene en integración alumnos con necesidades educativas especiales, afronta no obstante el compromiso de tratar adecuadamente los casos frontezos. La EAT se ofrece como una vía privilegiada para

tratar inhabilidades perceptivas o motóricas. En cuanto a los déficits perceptivos: las artes, al trabajar sobre medios sensibles, presentan un mundo de estímulos que despiertan los sentidos; motivan así acciones sobre el medio físico y psicológico que redefinen más positivamente la realidad, acciones simbólicamente representadas en la actuación sobre el medio artístico. En cuanto a déficits motóricos: aun adoptando una posición crítica respecto al prejuicio de lo manual (existe un difundido estereotipo que asigna a las artes un componente fundamentalmente manual), no vamos a olvidar que la acción motórica, exigida por la elaboración artística, exige grados de control técnico que favorece el desarrollo de destrezas motrices.

2.3. LA EAT COMO RECURSO PARA EL/LA MAESTRO/A. DIMENSIÓN PREVENTIVA DE LA EAT

Hasta ahora hemos descrito situaciones que se dan con cierta frecuencia en el aula y no requieren la intervención de personal especializado. Se entiende que estos trastornos o disfunciones psicosociales se desenvuelven dentro de los márgenes de la normalidad, y el/la maestro/a debe disponer de recursos para tratarlos. La EAT ofrece un repertorio de tácticas que permiten al/la maestro/a tratar situaciones disruptivas median-

te prácticas perfectamente integradas en el currículo, como parte de las asignaturas de Educación Artística (Plástica o Musical).

Tessa Dalley ofrece una visión histórica de las relaciones entre AT y enseñanza artística que demuestra que las convergencias y divergencias han estado fundadas en los modelos pedagógico-artísticos vigentes en cada momento. Mientras el enfoque expresivo de Lowenfeld ofrecía un marco teórico compatible con las premisas del desenvolvimiento arteterapéutico en un aula, el modelo disciplinar centrado en la materia delimita un estatus específico para la didáctica del arte, de tinte fundamentalmente académico. Así lo expresa Dalley (1987, 47):

... empezaron a surgir diferencias entre el rol docente y el rol del terapeuta a medida que la teoría y la práctica de la terapia artística evolucionaron gradualmente en dirección a la psicoterapia a lo largo de la década de 1970 y a medida que la enseñanza se apartó del enfoque 'centrado en el niño'.

2.4. DIFERENCIA ENTRE EAT Y LA AT APLICADA EN CONTEXTO EDUCATIVO

Si bien la EAT se articula como un recurso complementario a la formación del maestro/a, que amplía su repertorio de estrategias de afrontamiento a situacio-

nes disruptivas en el aula que acontecen en un entorno académico normal, es preciso ahora destacar la diferencia entre estas aplicaciones no profesionales de la arteterapia y lo que sí es arteterapia en contexto educativo.

En las tres últimas décadas ha aumentado la documentación sobre prácticas arteterapéuticas desarrolladas, en el ámbito educativo, por arteterapeutas profesionales que trabajan habitualmente como parte de equipos de apoyo educativo o para tratar situaciones especiales. Dalley (1990) informa los procesos y resultados obtenidos por la aplicación de un programa arteterapéutico implementado en una escuela multicultural; el programa era desarrollado por arteterapeutas profesionales que ejercían en entorno educativo pero sin formar parte del personal docente. Las discapacidades o inhabilidades objeto de integración en aula no especiales deben, no obstante, ser tratadas empleando recursos adicionales; Anderson (1994) presenta un estudio detallado del trabajo combinado realizado por arteterapeutas profesionales y educadores artísticos para afrontar conjuntamente el desafío de una auténtica integración social y educativa del niño con discapacidad. Quizá el intento más sistemático y logrado de presentar una panorámica de la inserción de las tera-

pías artísticas en el sistema educativo, lo ofrece Bush (1997); presenta en el libro aludido un conjunto estructurado de elementos necesarios para hacer realidad esta introducción: desde el ajuste al sistema, relación con educadores, establecimiento de horarios y espacios adecuados, etc.

En su tesis doctoral, Nissimov-Nahum (2007) ofrece un análisis detallado de distintas modalidades de tratamiento arteterapéutico –y sus diferentes grados de eficacia- para niños y adolescentes agresivos, a partir del examen de 113 arteterapeutas que ejercen en el sistema educativo israelí. Este estudio fenomenológico da pie a una síntesis de las características que separan las actuaciones arteterapéuticas eficaces en el control de la agresividad de aquellas actuaciones no eficaces. Finalmente, se presenta un modelo de actuación sobre la base de estas observaciones. Por el interés del mismo, volveremos a tratarlo más adelante.

Sirvan estos párrafos para anotar que existen diferencias importantes entre EAT y AT en contexto educativo: mientras la EAT puede ser aplicada por personal docente no titulado en arteterapia, como recurso adicional para fortalecer capacidades de afrontamiento necesarias en su ejercicio docente habitual, la arteterapia sí requiere formación especializada, de grado o posgrado

(según la legislación de cada país); mientras la EAT se aplica al desarrollo de competencias (particularmente, competencias emocionales) o a afrontar situaciones disruptivas no de riesgo, la AT, además de abordar estos ámbitos de actuación, puede afrontar situaciones especiales que requieren unas herramientas de intervención específicas; mientras la EAT utiliza los recursos de infraestructura, aulario y materiales propios de la educación artística (no requiere infraestructura adicional), la AT suele realizarse fuera del horario habitual y en espacios específicos.

Nissimov-Nahum (2008, 341) resume en estos términos la importancia de introducir las terapias artísticas dentro del sistema educativo, como parte del servicio que éste presta a la comunidad:

La terapia de arte proporciona una solución única para los niños con necesidades especiales, ya que aborda diversos aspectos de la experiencia del niño, incluyendo e integrando su vida emocional, cognitiva y social. Cuando las escuelas proporcionan arteterapia, asumen la responsabilidad de ayudar a los niños a aprender mediante la eliminación de las barreras emocionales y conductuales que dificultan el acceso a la formación, al tiempo que oferta estos servicios asistenciales a familias que no pueden permitirse el lujo de contratarlos en privado

3. ARTETERAPIA PARA EL FORTALECIMIENTO EMOCIONAL

Decíamos que la EAT ofrece recursos adoptados de la AT y adaptados a contexto educativo normal y especial. Veamos ahora esos recursos. Ofrecemos aquí una panorámica de las áreas de actuación arteterapéutica en menores, centrándonos en las funciones implicadas en la mejora emocional. Los principios y funciones que a continuación se detallan quieren servir de inspiración para la generación de estrategias, aptas para ser aplicadas en contexto de educación artística reglada, y destinadas a la mejor estructuración y gestión emocional de las personas (niños/as, maestros/as y familias) implicadas en el esfuerzo educativo.

Si bien las distintas funciones que median la dimensión terapéutica del arte están íntimamente relacionadas entre sí, por razones de conceptualización y en el intento de una mayor claridad expositiva, se diferenciarán 5 áreas fundamentales que integrarán las distintas funciones. Estas áreas son:

3.1. Expresión y comunicación. Incluye las funciones:

3.1.1. Proyección

3.1.2. Desprendimiento y diferenciación

3.1.3. Simbolización

3.1.4. Comunicación

3.2. Emoción. Incluye las funciones

3.2.1. Acceso a la vida emocional

3.2.2. Gestión de la vida emocional

3.3. Cognición. Incluye las funciones:

3.3.1. Autoconocimiento y autorregulación cognitiva

3.3.2. Cogniciones emocionales y empatía

3.4. Conducta. Incluye las funciones:

3.4.1. Autocontrol conductual: prevención y reducción de la violencia

3.5. Placer. Incluye las funciones:

3.5.1. Actividad

3.5.2. Juego y diversión

De todas ellas, nos detendremos en las funciones que afectan directamente a la competencia emocional (Área de la Emoción y, dentro del Área de la Cognición, la función denominada “Cogniciones emocionales y empatía), y en los aspectos involucrados en la competencia emocional pero tratados dentro de las áreas de Expresión y Comunicación y el área de Conducta.

3.1. **ÁREA DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN**

Desde la óptica psicodinámica, el incremento de los recursos expresivos facilita al sujeto reconducir el exceso de energía conflictiva, la agresividad latente o manifiesta, las emociones negativas exacerbadas y los

contenidos impulsivos y perturbadores –fundamentalmente inconscientes-, sublimándolos hacia un fin positivo como es la creación artística. Desde la óptica cognitiva y constructivista, la expresión facilita la formalización de cogniciones, la propia formación de símbolos mentales accesibles a la conciencia y la metacognición como elemento primordial en la construcción de la identidad. Desde un enfoque centrado en el comportamiento, la expresión es de hecho conducta, susceptible de ser observada y modulada, al tiempo que preconiza conductas análogas en la esfera de la vida cotidiana. Con independencia de la perspectiva adoptada, la expresión se constituye por naturaleza en una entidad semiótica que puede ser analizada en cuanto a tal. De este análisis obtenemos principios elementales que, aun manteniendo su autonomía conceptual, interactúan en ese tejido complejo que es la acción de expresar. Estos principios elementales actúan de hecho como funciones del arte en su dimensión terapéutica. Vamos a observarlos un poco más de cerca.

3.1.1. *Proyección*

Tomamos su sentido etimológico de *lanzamiento*. La energía cuantitativamente excedente o cualitativamente marcada por connotaciones emocionales, positivas o

negativas, es proyectada fuera del sujeto por dos vías: la *acción* y la *constatación del resultado* de la acción.

La acción del gesto productivo propicia una liberación inmediata de energía física y emocional. La propia gestualidad y el *placer del movimiento por el movimiento* (véase Ostherrith, ya citado) nutre las raíces de las gratificaciones asociadas a la creación artística durante sus etapas más tempranas: la maculación y el garabateo descontrolado. Como valor reminiscente afinado en nuestros usos expresivos desde los primeros años de vida, el goce intrínseco a la gestualidad excita esa conducta espontánea del garabatear sobre arena mojada, sobre cristales empañados o, distraídamente, mientras hablamos por teléfono. Se tejen, en ese placer del garabatear y explorar en la materia: A) la descarga inmediata de energía motora que colma la acción; B) la satisfacción del afán exploratorio típicamente maculante, con su inmersión en la textura con valor táctil; C) la importancia de dejar huella, memoria perdurable de nuestro paso, testimonio duradero que sensibiliza y altera el entorno ratificando nuestro poder de actuación y, en definitiva, la propia existencia (constatación del resultado de la acción).

El término *proyección* tiene otro significado: *traducción simbólica* de elementos complejos a un medio más

simple, mediante claves estipuladas por un *sistema de representación* (acepción contenida en el concepto de proyección que usan los sistemas de representación espacial). Por tanto, proyección pura (descarga de energía) y proyección simbolizante actúan en el curso productivo como factores de cuya combinación surge un amplio repertorio de recursos para la expresión. Mientras la proyección pura promueve la inmediata liberación, en acto, de la energía, la simbolización propicia búsquedas de sentido que roturan la senda del autococonocimiento, el conocimiento emocional, la autoidentificación y la autoestima.

3.1.2. Desprendimiento y diferenciación

Aplicando la condición de desprendimiento simbólico (la diferenciación y conexión entre forma y significados) al contexto arteterapéutico, encontramos numerosas declaraciones de la ventaja que aporta la formalización simbólica de significados internos, al interponer una distancia entre la forma que “captura” tales significados a ella atribuidos, y el mundo interior del autor. Así, partiendo de su trabajo arteterapéutico con niños/as afectados de fibrosis quística, F. Fenton (2000, 17) declara: “... el poder creador expresa las

emociones sentidas mientras aporta una distancia salvífica”. Subraya el efecto curativo del distanciamiento interpuesto entre autor y producto, como un aspecto de esa “enajenación” que, en términos estéticos, caracteriza a la experiencia artística, y que en definitiva arraiga en la materialidad de la expresión, en tanto que hecho físico asociado a un hecho psicológico del que es tributario.

Como paso previo, la producción de un “objeto transitorio” (Jones, 1997) conlleva una *concreción* del material conflictivo que lo extrae del mundo interior, lo confina y separa del yo. Éste es un objetivo accesible, que no depende tanto de la madurez y que produce un efecto de alivio y la sensación de cierto retorno a la normalidad. La técnica de fabricar máscaras con pasta de papel ha demostrado resultar especialmente efectiva en este sentido.

Cabe añadir que, al igual que la simbolización, la proyección liberadora permite un *desprendimiento* de lo nocivo, que se separa del sujeto y constituye así un ámbito de realidad distinto, distante, analizable. Ese material indeseable queda “atrapado” en la huella producida como escena de representaciones ya externas al sujeto. Mediante la apertura de válvulas que favorece la expresividad, el sujeto puede

encauzar por los raíles de creación los contenidos que le desequilibran.

Dar la oportunidad de lanzar fuera los contenidos perturbadores es especialmente importante cuando se padecen trastornos emocionales. En su trabajo con niños/as y adolescentes que padecen trastorno emocional, Vogli-Phelps (1985, 35) destaca la importancia de usar técnicas de terapia artística en el propio contexto escolar, para facilitar el “lanzamiento de sensaciones a través del dibujo”.

3.1.3. Simbolización

Aceptamos la definición común de símbolo como entidad semiótica relacional, que establece un nexo entre una forma y uno (o varios) significados (véase, por ejemplo, Eco, 1985). Reproducimos a continuación lo expuesto en un texto anterior respecto a la dimensión simbólica de la creación artística:

Todo símbolo es una entidad relacional que vincula una forma y uno o unos significados, estipulando claves que –de algún modo y en alguna medida– restituyen el significado ausente en la forma presente. Ahora bien, las claves por las que esa restitución ideal se hace efectiva difieren en función del grado de codificación con que la comunidad cultural regula sus usos comunicativos y, dependiente de ello, el grado de univocidad con que las convenciones culturales

prescriben el efecto de los nexos semióticos puestos en circulación. Esas diferencias de grado¹ ocasiona que el repertorio simbólico disponible abarque desde indicios gestuales originariamente involuntarios hasta artificios expresivos fuertemente codificados. (Domínguez Toscano, 2011, 178-179)

La dimensión simbólica de la creación artística ha sido muchas veces puesta de relieve. Su función expresiva es evidente, teniendo en cuenta que con frecuencia los significados internos resultan difícilmente expresables verbalmente, sobre todo tratándose de niños/as menores de 6 años, o bien en situaciones de bloqueo o desestructuración emocional, cuando se padece estrés postraumático, etc. Dejando ya aparte las definiciones introductorias y adentrándonos en el ámbito de las terapias artísticas, encontramos abundante documentación sobre esta dimensión simbólica de la creación artística utilizada en contexto terapéutico, aplicada a diferentes colectivos y situaciones con necesidades de fortalecimiento o mejora emocional. La revisamos ahora.

1 NOTA: Concebir el símbolo como cualidad abstracta (algo así como la "simbolicidad"), y no como conjunto inclusivo de todas las situaciones simbólicas concretas o potenciales, aporta algunas ventajas. Podemos eludir la necesidad de mantener como constante referencia una tipología de situaciones simbólicas que clasifique un grupo complejo de categorías. En cambio, el símbolo como condición transversal, activa en buena parte de ocasiones expresivas o comunicacionales, permite reconsiderar el problema de la variabilidad simbólica como cuestión de grados.

En niños traumatizados físicamente

En la simbolización verbal participa esa vigilancia consciente que ejercemos sobre la palabra, y la impresión de “toma de conciencia” que suscita el que una emoción o idea se presente en forma de pensamiento verbal. Por el contrario, la imagen artística escapa con facilidad a ese filtro, al no existir un sistema codificado que prescriba unívocamente su sentido. Puede traducir múltiples sentimientos, incluso contradictorios: este polyvalente revestimiento le proporciona el salvoconducto para pasar a la conciencia –incluso al medio expresivo– sin que el espontáneo juicio acerca de su adecuación la bloquee. Durante 27 años, F.N. Lukash viene trabajando con niños/as intervenidos mediante cirugía reparadora. Traemos a colación este documento por la claridad que expresa una función de la AT común a sus aplicaciones con niños/as que han padecido traumas graves, de origen físico. La mencionada autora destaca la dificultad que tienen estos/as niños/as para dar salida a sus emociones por el medio verbal, de ahí que (Lukash, 2002, 1777) “la comunicación no verbal mediante el arte ha sido una herramienta probada desde hace tiempo para entender e interpretar las sensaciones de los niños bajo tensión”. También E.S. Teufel (1995, 51) informa un

estudio de caso único, y afirma: “Con la AT, los niños expresan simbólicamente lo que no pueden expresar a causa de su bloqueo emocional”.

Así, es una idea común que el arte constituye un medio propio de proyección y simbolización de contenidos conscientes e inconscientes, lo que le convierte en instrumento especialmente útil para explorar y dar salida no conflictiva también a lo oculto. Así lo advierte ya Landgarten (1981) subrayando la capacidad que tienen las imágenes simbólicas para propiciar el reconocimiento de conflictos y facilitar el trato con ellos. Los/as niños/as frecuentemente personifican su miedo en fantasmas, monstruos, vampiros, hachas, espadas, etc.: son éstos temas recurrentes en niños/as que han sido objeto de abuso o maltrato y en enfermos graves.

Desde el enfoque psicodinámico, el lenguaje de la imagen (visual, sonora, corporal o poética) moviliza tendencias regresivas que contribuyen a liberar los miedos profundos. Refiriéndose a niños que padecen enfermedades o trauma físico grave, dice Günter (2000, 10): “... en contraste con una entrevista terapéutica, que habitualmente está dominada para estos niños por aspectos defensivos, una intensa relación de transferencia se establece en un corto periodo de tiempo”. Por tanto, si el lenguaje verbal en su uso común (no literario) sufre más

que los lenguajes artísticos (verbales o no verbales) el efecto coercitivo de la situación estresante, se hace fundamental mantener el hilo conductor con el mundo exterior reactivando esa vía de comunicación que es la creación artística. Un contacto con lo exterior que, al mismo tiempo, formaliza las autocogniciones, la emociones y les dan salida.

En niños/as pequeños/as víctimas de maltrato, negligencia o abandono

Estamos ante una población con deficiencias en la producción verbal y que, en cambio, puede encontrar en los lenguajes artísticos una vía natural y fluida de dar salida a sus emociones y pensamientos. Cuando el/la niño/a debe afrontar situaciones que alteran drásticamente su incipiente organización emocional, como le ocurre con la convivencia en una familia desestructurada, en la que existieran problemas de adicciones o delincuencia, o bien la pérdida de la custodia por parte de los padres, el ingreso en centros de acogida o en hogares sustitutos, padecer maltrato, etc., si este tipo de situaciones afecta a niños/as pequeños/as, la incapacidad de comunicar verbalmente sus temores va aumentando la presión interior. Está demostrado que abrir

la espita de la creación artística reduce, en intensidad y frecuencia, las crisis de agresividad o aislamiento en que estalla ese magma hirviente que la palabra no logra adecuadamente canalizar.

Decíamos que la proyección integra también un componente *simbólico* en tanto que codifica claves aptas para traducir contenidos interiores a un medio de representación. Esta “traslación” interpretativa de la proyección simbólica carece del componente directo y eyeectivo que tiene la *proyección-lanzamiento*, puesto que ha de establecer los nexos que hagan reconocibles, en alguna medida, los significados en las formas. Esta vía simbólica es más indirecta y elaborada, pero también más profunda y duradera. A través de ella, el sujeto puede acceder a la manifestación simbólica de su mundo interior y, a partir de sus propias huellas transformadas (pero huellas al fin), interpretarse, encontrarse sentido y gestionar mejor su vida emocional.

Tal acción vuelve parcialmente accesibles materiales ocultos (conscientes e inconscientes), pero un brusco afrontamiento de los mismos puede desestabilizar más que equilibrar, de ahí la importancia de que la presencia de un guía experto ayude a regular el acceso pautado a los contenidos internos, un acceso respetuoso con los propios ritmos de exploración, conocimiento y autoaceptación.

Respecto a los/as niños/as abandonados/as o deficientemente cuidados, Kennedy, Armstrong y Moore (1997, 7) afirman: “El uso del arte en niños preescolares es particularmente ventajoso porque los niños pequeños no pueden generalmente comunicar sus sentimientos claramente”.

En un reciente estudio sobre adolescentes internados en los orfanatos ucranianos (Darewych, 2013), se muestra cómo la prueba proyectiva del Dibujo de un Puente resulta discriminativa de la presencia o ausencia de expectativas de futuro y planes vitales.

En este mismo documento se destaca también un fenómeno puesto en evidencia en múltiples contextos: la dimensión terapéutica que entrañan estas pruebas inicialmente destinadas a la evaluación. La actividad gráfica o plástica, como acción artística con huella perdurable, permite al experto dar sentido al indicio interpretable al tiempo que el sujeto encuentra una vía de descarga que se convierte en testimonio duradero y apto para ser reconsultado. En los últimos años se ha producido un incremento importante de bibliografía sobre la utilidad terapéutica de las modalidades artísticas en niños/as y adolescentes internados en instituciones, con historias de abandono u orfandad. Este incremento se ha relacionado con la apertura de los países del Este europeo

tras la disolución de la URSS, exponiendo la necesidad acuciante de implementar medidas preventivas, terapéuticas y paliativas que solventen sus problemáticas psicosociales. Sobre la utilidad de la arteterapia para mejorar la percepción de autoeficacia y las personales expectativas de integración social, las habilidades comunicacionales y la reducción de conductas antisociales y de aislamiento, véase, por ejemplo, la perspectiva transcultural que ofrecen D. Arrington y P. Yorgin (2001), el documento sobre arteterapia grupal como tratamiento psicosocial de O. Darewych (2009), la exposición de programas arteterapéuticos en internados de Bulgaria, en A. Ivanova (2004).

En niños/as inmigrantes y comunidades multiculturales

La apelación a la descarga expresiva inherente a las funciones de los lenguajes no verbales tiene otra consecuencia: los/as niños/as que no tienen aún un suficiente dominio de la lengua de la cultura de acogida encuentran en los lenguajes artísticos una vía natural, universal y fluida de comunicar sus emociones y pensamientos. Cuando el/la niño/a debe afrontar el ingreso en una cultura diferente, la incapacidad inicial de transmitir verbalmente sus temores puede generarle sensaciones

de aislamiento, ante las que reaccionará de manera diversa. Se ha observado que el impacto emocional de ingresar en otra cultura puede desencadenar movimientos auto-opresivos que limitan la expresión y frenan la confianza. Cualquier situación estresante crónica o de larga duración produce este efecto coercitivo sobre la expresión.

El programa desarrollado por L. Rico Caballo y G. Izquierdo Jaén (2010), durante 6 años, en un centro de atención integral a inmigrantes en Madrid, se articula en torno a la capacidad de la creación artística para generar espacios de comunicación libre, profunda y respetuosa, climas aptos para el diálogo constructivo y el fortalecimiento de relaciones de integración intercultural. Esta potencialidad del lenguaje artístico se hace especialmente útil aplicada a colectivos, como los adolescentes, en plena búsqueda identitaria en parte vinculada a sus culturas de origen, dando respuesta simultáneamente a la integración en la cultura de acogida. La experiencia del mencionado programa de intervención ofrece según sus autoras (Rico Caballo e Izquierdo Jaén, 2010, 166) resultados positivos que alientan su continuidad:

Los seis años que llevamos de trabajo nos demuestran que, aunque cada día vemos iluminarse en los talleres rostros con la sorpresa del descubrimiento, lo más fundamental es lo que permane-

ce cuando el aula termina, y lo que se va estabilizando a lo largo de los años. La experiencia de que no es igual la percepción de los niños que han asistido a los talleres, y de que su sensibilidad, capacidad para el diálogo, madurez o ilusiones y planes de futuro hablan por sí solos del éxito del trabajo, de la culminación del esfuerzo de muchos y de la necesidad de seguir.

En niñas y niños víctimas de violencia sexual

Las niñas y niños que han sido objeto de abuso o maltrato se suelen mostrar resistentes a comunicar su experiencia. El temor a represalias, la preocupación porque puedan encarcelar a un ser cercano, las propias dificultades inherentes al grado incipiente de maduración en la competencia verbal, todo ello se une obstaculizando la investigación y ocasionando que el delito quede impune. Pero existen más motivos que disminuyen la calidad y cantidad de información proporcionada por el medio verbal.

En víctimas infantiles de abuso sexual, el uso de los dibujos como medio de testificación ha sido puesto en evidencia por multitud de autores (véase revisión sobre la literatura al respecto realizada por Cohen-Liebman, 1999). El dibujo se encuentra entre las técnicas especializadas para adquirir información durante los procesos judiciales sobre abuso, especialmente en los inte-

rrogatorios efectuados a niños/as pequeños/as. Como Cohen-Liebman (1999, 185) destaca:

Cada vez más, la documentación dedicada al tema del abuso sexual en niños identifica al dibujo como herramienta para explorar el material específico del abuso. Las pautas difundidas por organizaciones nacionales (como la Academia Americana de Psiquiatría del Niño y el Adolescente, o la Sociedad Profesional Americana sobre Abuso en Niños) destacan la atención al uso de dibujos dentro de la evaluación del abuso sexual.

Es útil también destacar que la función simbolizante del arte y la facilitación que éste procura a la identificación de los significados internos no es una ventaja privativa de los artistas o los niños/as dotados/as artísticamente. Todos estamos en condiciones de utilizar el lenguaje simbólico artístico en el momento en que se necesite una exploración en contenidos profundos. Así lo destacan Susan A. Taylor, Paul Kymissis y Maria Pressman (1998, 115): “Los artistas y no artistas revelan igualmente aspectos importantes de sus sensaciones conscientes e inconscientes, y su opinión del mundo en sus dibujos”.

Las pruebas gráficas proyectivas se basan en la correlación hallada entre determinadas características de los dibujos producidos y determinadas características de la personalidad, estado emocional o la estructura in-

lectual del sujeto. Recordemos que, frente a las pruebas diagnósticas de otro tipo, el uso del dibujo como medio indicador de significados entraña en sí mismo una dimensión terapéutica. El dibujo de familia hemos visto que resulta una herramienta proyectiva útil para mostrar relaciones internas del núcleo familiar, pero esta capacidad de dar salida a las emociones vinculadas a la vida familiar ha servido a fines terapéuticos en el tratamiento de adolescentes con problemas psiquiátricos y de toxicomanía (como ejemplo, el programa desarrollado en el Hospital de Día de Westchester, Nueva York).

Está ampliamente extendida la opinión de que la función diagnóstica de las pruebas proyectivas gráficas (no casualmente denominadas “expresivas”) debe complementarse con otras medidas con mejores propiedades psicométricas de validez y fiabilidad. Es decir: no es recomendable basar un diagnóstico exclusivamente en pruebas expresivas, si bien su aportación es útil y valiosa especialmente en los colectivos antes comentados.

3.1.4. Comunicación

Un factor de la AT comúnmente aceptado pone el acento en el producto artístico como mediador de la triple interacción sujeto-obra-terapeuta. Esa considera-

ción de la dimensión comunicacional que la obra contribuye a fraguar está presente en las afirmaciones de muchos autores acerca de cuál es la función nuclear de la AT. Payne (1993) declara que la base común de todas las arteterapias incluye la focalización en la comunicación no verbal. Sundaram (2000) destaca la importancia que entraña para un adolescente la red social, y las prevenciones que genera esa necesidad, al tiempo que resalta la eficacia de la AT como facilitadora de la comunicación.

El eje que articula las terapias sociales es precisamente la corriente bidireccional que establece la interacción sujeto-terapeuta. Particularmente la AT pone el énfasis en que el primero no ha de ser el *objeto* de la interpretación, sino participante activo en la construcción de ese conocimiento de sí a través de la obra. Como ya se comentó, el lenguaje artístico ofrece una vía menos vigilada para la expresión emocional. La manifestación verbal no literaria, en efecto, se elabora sometida a juicios prematuros acerca de su adecuación al contexto, su capacidad de satisfacer expectativas o generar posibles aversiones en el interlocutor. Esta tendencia a la valoración precoz, que agudiza el control vigilante que el sujeto ejerce sobre sus expresiones, inhibe la espontaneidad, produce un efecto coercitivo. Probablemente de-

bido a su intrínseca ambigüedad, la imagen escapa con más facilidad a ese filtraje. Y es ésta una de las ventajas que ofrece a efectos de levantar bloqueos y mejorar la comunicación en el seno de la intervención terapéutica.

En adultos que, durante la infancia, fueron objeto de abuso sexual, se generan sentimientos contradictorios que inhiben la comunicación del trauma, y dificultan que éste pueda ser superado. Lev-Wiesel, como ya lo hicieron Derek (1989) o Remita (1990), subraya esta cuestión (Lev-Wiesel, 1998, 258):

De reiteradas observaciones clínicas se deduce que cuanto más fuertes son las emociones de autoinculpación, vergüenza, cólera y desconfianza en las propias posibilidades de autodominio, mayor es la dificultad para hablar de la experiencia traumática. El propósito de este informe es demostrar la eficacia de los dibujos (terapia artística) para animar la verbalización en adultos que fueron durante la infancia víctimas de abuso sexual.

En niños/as traumatizados/as, los sentimientos de temor, indefensión y soledad agudizan el desequilibrio emocional reactivo. La expresión artística se convierte en una herramienta valiosa para mitigar la sensación de incomunicación (James, 1989).

La envoltura metafórica no sólo concede especificidad formal esquivando la engorrosa dificultad de tratar con significados en abstracto, además permite una

penetración pautada en la interpretación, sin forzar la capacidad o la disposición del sujeto a aceptar el sentido atribuido a sus símbolos. Esto es importante porque -como ya se ha señalado, pero no es ocioso repetir- un brusco enfrentamiento con contenidos inadmisibles puede precipitar desorganizaciones emocionales.

La dimensión comunicativa extiende los beneficios de la expresión (radicados a nivel personal) al plano social, puesto que es en el intercambio social donde la identidad adquiere su perfil o perfiles y encuentra referentes para un adecuado ajuste en esa pantalla expositiva y autorreguladora. Esta dimensión social que la comunicación procura es fundamental en espacios despersonalizadores como los centros tutelares para menores infractores, o correccionales –en su denominación tradicional-. Bonilla Rius (2008) destaca el efecto que tuvo la grabación en vídeo y visionado de algunas actividades realizadas en el contexto de un programa arteterapéutico (a través del arte y la historia del arte) implementado en un tutelar correccional de la ciudad de México (Bonilla Rius, 2008, 34):

...les agradó la idea de que más personas supiera de ellos, que existían, lo que pensaban, sentían y hacían, debido a que en ese momento ellos dejarían de ser solamente una cifra, internos X que pierden su identidad al vertirse igual y peinarse igual que otros 600 menores infractores.

La comunicación a través del arte incorpora otro factor de efecto terapéutico adicional: el reconocimiento social. La obra artística entraña una dimensión de deseabilidad social, en tanto que producto –en definitiva– cultural. Este componente cultural lo sitúa, de entrada y con independencia de apreciaciones y juicios estéticos o simbólicos, en un plano de valor intrínseco: nuestras sociedades aceptan las producciones dotadas de dimensión cultural como valiosas en sí mismas (es posible que la trayectoria histórica artística del último siglo, con su sistemática ruptura de cánones y conceptos sobre qué es arte, facilite esta actitud sobreinclusiva). A la postre, el sujeto productor de obra artística se convierte en artífice de la construcción de realidad cultural, y este reconocimiento le extrae del *margen*.

3.2. ÁREA DE EMOCIÓN

3.2.1. *Acceso a la vida emocional*

En dos colectivos con alteración emocional: víctimas de agresión sexual e internos en orfanatos

La desestructuración emocional cronicada se suele traducir en trastornos neuróticos, particularmente ansiedad y depresión. Son abundantes las aplicaciones

arteterapéuticas en el tratamiento de la ansiedad y/o la depresión reactiva a una situación de maltrato, abuso o abandono. En un reciente estudio (Pretorius y Pfeifer 2010, 73) sobre el impacto de la intervención arteterapéutica en chicas víctimas de abuso sexual, se informa: “Los resultados indican que los grupos experimentales han mejorado significativamente comparados con los grupos de control en nivel de ansiedad y depresión”.

Existe un cúmulo notable de literatura científica sobre el abordaje arteterapéutico del duelo y los sentimientos de privación emocional en niños/as internados en orfanatos. En general, los documentos ponen de relieve que la creación artística se constituye en un testigo interactivo que permite al/la niño/a tramitar su dolor: 1º Dando forma a los sentimientos de tristeza, rabia o impotencia; 2º Estableciendo un diálogo con la obra puesto que ésta mantiene el grado de autonomía necesario como para “imponer” sus propias condiciones (a nivel semiótico y formal); 3º Resultado de ese juego, el sujeto se reifica como ser creador y puede gestionar sus contenidos internos (ya externalizados) con un “interlocutor” que aporta nuevas visiones (reinterpretaciones). B. B. McIntyre (1992) ofrece el contenido y los resultados de un programa arteterapéutico grupal para niños internados en un orfanato de Michigan, con síntomas somá-

ticos y trastornos psicológicos derivados de la pérdida de seres queridos. La actividad artística, utilizada intrínsecamente como fuente de creación y extrínsecamente como plataforma conversacional, permitió a los niños mejorar en su sintomatología psicósomática vinculada al duelo y al sentimiento de abandono.

¿Es necesaria la verbalización?

¿Es necesaria la interpretación?

Es oportuno destacar esta doble dimensión de la expresión artística que, llevada a sus últimas consecuencias, ha sido y está siendo objeto de un encendido debate en este ámbito. Me refiero aquí a la función intrínsecamente expresiva de la obra (que vehicula la salida emocional, su formalización) y la posibilidad de ser utilizada como plataforma conversacional para profundizar en determinados aspectos simbólicamente aludidos por la imagen.

Este punto es objeto de una controversia aún no cerrada, que debe ser tomada en consideración: ¿debe hablarse con el usuario de lo que su obra “expresa”? ¿Éste debe tomar conciencia, a través de una verbalización explícita, de los que sus símbolos artísticos evocan o parecen evocar? Este problema es una estrella

de muchas puntas. Para empezar: la interpretación. ¿Es necesario interpretar la obra para que ésta cumpla una función terapéutica? ¿Esa interpretación –que hace el arteterapeuta- debe ser comunicada al usuario o contrastada con la que éste hace?

Jean Pierre Klein ha articulado un modelo bien compactado de trabajo arteterapéutico en el que la interpretación no está presente, al menos, no como elemento necesario. En su exposición de 2006, Klein (2006, 17) deja claro que el espacio arteterapéutico en sí mismo promueve movimientos simbólicos en los que el sujeto oblicuamente se proyecta a través de sus artificios creativos, en los personajes y situaciones de un mundo imaginario que actúa de pantalla reflectora, pero no por ello ficticia. Lo que el autor deja claro es que esta proyección introspectiva mediada por la envoltura artística no requiere una interpretación por parte del arteterapeuta ni del sujeto para resultar, en sí misma, reparadora.

En la interpretación, el universo simbólico supuestamente atribuido a la obra participa de claves múltiples (de origen y naturaleza diversa) que alejan definitivamente la idea ingenua de una traducción unívoca y reversible. Una obra artística, por obvio que pueda parecer su contenido, posee siempre el grado suficiente de ambigüedad como para permitir y legitimar *nebulosas*

de significados potenciales (el término es de Umberto Eco, 1985), atribuidos por cualquier espectador, incluido el arteterapeuta, e incluido, como espectador privilegiado pero no por ello “vidente” ni médium de sí mismo, el autor. Utilizar en contexto terapéutico el documento introspectivo del usuario y sus formalizaciones artísticas como elementos tentativamente alusivos, indicios indirectos, entraña un riesgo de error que no escapa a muchos arteterapeutas.

Refiriéndonos ya en concreto al abordaje arteterapéutico de la violencia, McMurray y Schwartz-Mirman (1998) explican que el proceso creativo externaliza los asuntos concernientes a la agresión y esto alivia el estrés de los sujetos violentos. Pero ¿es suficiente dar salida simbólica al material conflictivo para que se produzca mejora emocional?

En ocasiones, la sola liberación emocional a través del cauce expresivo puede resultar, en sí misma y sin otras acciones complementarias, reconfortante. Sin embargo, la sola liberación de energía habitualmente no es suficiente. En la obra se concreta un “interlocutor” que permite vislumbrar y anticipar actitudes de **apertura al cambio**. A esta acción complementaria a la pura proyección emocional y que sí afecta al nivel de gestión emocional dedicamos el apartado siguiente.

Antes de abordarlo, un apunte breve que sintetice el sentido de esta reflexión sobre la idoneidad de la interpretación. Interpretar entraña un triple peligro, diferenciable pero con efecto sinérgico:

1º: la interpretación que hace el autor o el terapeuta, orientada por creencias, actitudes o estilos perceptivos o atributivos personales, puede inducir sesgo; es decir: la interpretación puede ser **incierta**.

2º: la interpretación, incluso cuando se basa en indicios objetivos y hace deducciones no demasiado desviadas de la realidad, puede no añadir nada al proceso terapéutico. Es decir: la interpretación puede resultar **terapéuticamente inútil**.

3º: la interpretación puede demoler viejas defensas que preservaban al sujeto de confrontaciones internas o conflictos irresolubles. En éstas y otras circunstancias, la interpretación puede resultar **dañina**.

Teniendo presentes estas observaciones, y aún consciente de que no soy nadie para hacer recomendaciones ni advertencias, sin embargo me atrevo a dejar en el aire tres sugerencias, especialmente dirigidas a los momentos en que ofrecer interpretaciones de un proceso artístico o construirlas bilateralmente (terapeuta-usuario) puede parecer necesario. En primer lugar: prudencia. En segundo lugar: prudencia. En tercer lugar: prudencia extrema.

Hechas estas advertencias, no podemos ignorar una realidad de la que se ha estado hablando todo el tiempo: la naturaleza simbólica de la creación artística. Esta dimensión ineludible reclama un tratamiento específico, puesto que obviarla significaría pasar por alto un recurso potencialmente útil a efectos terapéuticos. Pero ¿cómo hacer una interpretación que no incurra en los riesgos antes aludidos?

Si avanzar interpretaciones es comprometedor... existe la posibilidad de describir y que la **descripción metafórica** sola resulte suficientemente elocuente de procesos internos aludidos indirectamente, nunca vueltos explícitos en esta fase. Es sorprendente la cantidad de información que se desprende de la sola descripción, estrictamente objetiva, de la obra.

Quiere esto decir que la obra funciona como plataforma conversacional (usuario-arteterapeuta) que trae a colación preguntas, ideaciones sobre destinos de los personajes representados, antecedentes imaginados, etc... sin salirnos de las fronteras de la representación. Esta “conversación descriptiva” metaforiza procesos subyacentes, personales, que en ningún momento son explicitados.

El segundo nivel, cuando la metáfora se convierte en alusión explícita a situaciones o estados persona-

les, entramos en un terreno minado. Es el usuario quien debe marcar la pauta que establece qué contenidos, descritos a nivel de representación, se convierten en **análogos de temas personales** mediante el vínculo metafórico. Si desea que algo permanezca en el nivel enmascarado de la representación, ese deseo debe ser respetado, salvo excepciones como en el trabajo con menores infractores.

B.2. Gestión de la vida emocional

Gestión de la agresividad a nivel emocional

Una faceta de la dimensión emocional de la actividad artística fundamental a nivel terapéutico es la posibilidad de ejercer un creciente dominio y una adecuada gestión de la vida emocional.

Revisando la documentación al respecto, hay que destacar la agresividad latente o manifiesta como el aspecto diana en el que se ha centrado ese ejercicio del dominio. Fue uno de los objetivos fundamentales del programa arteterapéutico que desarrollara la pionera Edith Kramer en la Escuela Wiltwyck. La situación de los niños que acceden al Wiltwyck hace que deban afrontar muy precozmente papeles defensivos, en una

vida callejera donde la agresividad se convierte en la defensa habitual. Ahora bien, ¿de qué manera la actividad artística puede conseguir neutralizar o reconducir esa energía hostil y destructiva? La respuesta que da Kramer está teñida de esa inspiración psicoanalítica que vertebra toda su obra (Kramer, 1958, 112-113):

Como ocurre en otras tareas socialmente útiles, la energía física y mental utilizada en la creación se deriva de impulsos libidinales y agresivos. Cada artista se halla atribulado por una cierta cantidad de dudas neuróticas, de compulsión y de conflictos emocionales (...). El terapeuta, al ayudar a los chicos a llevar a cabo sus trabajos, encuentra las tendencias agresivas como contenido emocional de sus pinturas, como fuerza destructiva que inhibe y distorsiona el proceso creativo, o, bajo una forma sublimada, como energía constructiva. A menudo estos tres factores intervienen en una misma obra pictórica.

Kramer encuentra dos grandes vías de gestionar esa destructividad: por una parte, el sujeto da rienda suelta a su impulso expresivo cargándolo temática y formalmente de símbolos e indicios de agresividad (eligiendo temas como armas, instrumentos punzantes, escenas de pelea o muerte). Por otra parte, la confrontación con ese impulso negativo le resulta tan perturbadora que prefiere la vía de la negación y la huida, pintando escenas pacíficas, con árboles, estrellas y soles rientes.

Pero, al margen de la cuestión temática, entendemos que la propia acción creadora comporta unos componentes de organización del medio (metáfora de la organización de sí mismo) que actúan terapéuticamente.

La funcionalidad del uso terapéutico de los lenguajes artísticos, para desarrollar el autocontrol de la violencia a nivel fundamentalmente emocional, ha sido destacado por varios autores (Larson, 1994; Leighninger, 1994). Éstos, a decir de Soble (1999, 340), descubren que “los modelos puramente cognoscitivos en la gestión de la ira y la prevención de la violencia no han sido proyectos muy efectivos”. Esta situación ha empujado a diversos terapeutas, entre ellos Laura Soble (1999) a utilizar modalidades interactivas de creación artística y representación teatral para que los niños/as y adolescentes exploren sus actitudes, pensamientos y emociones acerca de la violencia.

Es de enorme importancia que el arteterapeuta ayude a canalizar la energía perturbadora sin que esa descarga se desmande. Han sido varias las voces que se oyen sobre la problemática de la expresión emocional en niños/as agresivos. A este problema se dedica en parte el estudio realizado por Edna Nissimov-Nahum (2008), en el que recopila experiencias arteterapéuticas en el tratamiento de la agresividad infantil y sugiere medidas

para evitar los riesgos inherentes a una expresión emocional descontrolada (Nissimov-Nahum, 2008, 342): “El desafío para los arteterapeutas es determinar cuándo permitir la libre expresión y cuándo y cómo limitarla, es decir: crear climas donde ni la libertad sea excesiva, ni los límites impuestos resulten demasiado rígidos”.

En cuanto a la imposición de límites no rígidos en los procesos de expresión emocional a través del arte, hemos de tener presente que la facultad configuradora, en tanto que atendida al medio artístico en sí, elude un planteamiento de la significación; es decir: actualiza la dependencia de la imagen respecto a su propio ideal estructural más que la dependencia de la imagen respecto a las estructuras psicológicas del autor y su contexto cultural. Esta función organizativa “despersonalizadora” es útil a los propósitos terapéuticos en diversas situaciones:

- 1) cuando el sujeto debe aprender a contener su impulso emocional y canalizarlo hacia logros constructivos, como pueda ser una obra estética (no sólo artística: sino deliberadamente estética)
- 2) cuando no conviene que el sujeto tome conciencia de aquello que su obra parece simbolizar, por no estar preparado aún para aceptar sus propios contenidos o

- 3) cuando, por hallarse ya en una fase en que, aceptados sus contenidos emocionales disruptivos, evoluciona constructivamente hacia una reorganización de sus pautas emocionales o conductuales, de las que la organización de la obra se convierte en metáfora inductora, anticipo, testigo y, finalmente, huella.

Gestión emocional en el THDA

La importancia de fortalecer el autodomínio y la adecuada gestión emocional aumenta cuando el niño/a padece THDA. Se ha demostrado (Epperson, J. Valum, J.L., 1992) una correlación significativa entre contenido + aspectos formales de dibujos producidos por niños/as con desorden THDA y la dosis de medicación que les fue administrada. La intensidad del trastorno se mostraba proporcional a la presencia de indicadores gráficos del mismo; y, paralelamente, el uso continuado de la creación artística permitía ir disminuyendo la medicación y sustituyéndola por un creciente autocontrol psicológico. Otro programa arteterapéutico (Pfeiffer, 1994) con niños hiperactivos y/o afectados por trastornos emocionales severos pone en evidencia que la terapia artística holística permitió un aumento del autodomínio y, de ese

modo, consiguió ayudar a los niños a que mejoraran en la interpretación de señales sociales y en generar soluciones a los problemas sociales.

Gestión emocional en entorno psiquiátrico

El propio origen de la arteterapia cuenta con sus antecedentes más reconocidos ya en el siglo XIX en trabajos, como los de Prinzhorn, donde las conexiones terapéuticas del arte se mostraban en la obra de pacientes psiquiátricos hospitalizados. Günter (1990) ofrece una revisión detallada de la historia de la terapia artística en contexto psiquiátrico en Alemania. Destaca el interés creciente que despertó la creación como medio terapéutico, y que se revela en los 34 programas que se desarrollaban en las clínicas alemanas antes de la Segunda Guerra Mundial. Muchos de ellos se dedicaban al tratamiento de niños.

El sujeto manipula simbólicamente sus propios sentimientos al expresarlos y al manipular la expresión misma, genera o fortalece la percepción de control sobre los mismos; esta percepción se aúna a la propia dirección conductual, en la medida en que la actividad artística absorbe y centra sobre sí energía emocional y física que podrían dispersarse en acciones menos deseables.

Esta simbiosis del control emocional y conductual termina conformando una percepción positiva de autoeficacia en el dominio de uno mismo.

3.3. ÁREA DE COGNICIÓN

3.3.1. *Autoconocimiento y autorregulación cognitiva*

No se tratará aquí este apartado por separarse de los objetivos de este congreso. Baste mencionar que en la literatura sobre arteterapia encontramos una frecuente referencia al fortalecimiento de la autoconciencia, el acceso a la propia estructura atribucional, a la valoración de las propias percepciones y la reconciliación de conflictos internos (Landgarten, 1981; Robins y Cooper, 1993; Günter, 2000, entre otros). Destacamos el trabajo desarrollado por S. M. Walsh y S. B. Hardin (1995). Implementaron un programa arteterapéutico evaluado (AFI) destinado a reforzar el sentido de la propia identidad y la percepción de autoeficacia en adolescentes. Los resultados muestran que las medidas posintervención de las percepciones de autoeficacia fueron significativamente mejores en el grupo experimental que en el control.

3.3.2. Cogniciones emocionales y empatía

En agresores

Un núcleo de aplicaciones arteterapéuticas se refiere a la prevención de la violencia en niños/as y adolescentes en riesgo. Laura Soble ha desarrollado un programa con este fin, centrándose en suscitar en sus sujetos una toma de conciencia realista de los efectos de la violencia, para conseguir que se pongan en el lugar de las víctimas y empaticen con ellas. El programa de Soble (1999, 330) incluye los siguientes temas:

1. Generar simpatía y confianza de los estudiantes respecto a su entorno social y educativo.
2. Realzar la autoestima y establecer un ambiente seguro.
3. Identificar los problemas que la violencia crea a estos estudiantes, en sus escuelas, hogares, vecindades y comunidades más amplias.
4. Explorar las sensaciones que emergen tras la exposición a actos violentos.
5. Desarrollar un modelo de acción que los estudiantes pueden poner en práctica en la escuela y fuera de ella.
6. Explorar la importancia de la comunicación positiva, constructiva en el seno de una comunidad pacífica.

Para desarrollar estos temas utiliza las esculturas temáticas, exploraciones plástico-visuales de las expresiones faciales y representaciones dramáticas. Vistos en conjunto, una parte importante de programas arte-

terapéuticos dedicados a la prevención de la violencia, incide en ese sesgo cognitivo que interpreta el estímulo previamente a la emoción y la conducta, en el sentido de sustituir la evaluación que califica el estímulo como “amenazante” por una recalificación acorde con actitudes de confianza. También incide en un aspecto importante de la conducta violenta: su irreflexión. Habitualmente, el sujeto violento tiende a actuar antes de pensar, disparando su acción sin una previsión de las consecuencias de la misma. El proceso de empatización con las víctimas inserta una visión anticipada del efecto de la acción violenta antes de ser cometida: incrementar la sensibilidad al sufrimiento ajeno inmiscuye una toma de conciencia sobre las consecuencias posibles de nuestros actos, dilatando el periodo previo a la acción y facilitando una reflexión anticipadora y moduladora de la conducta.

En víctimas de violencia

Se han puesto en marcha diversos programas arteterapéuticos (Malchiodi, 1994), con niños/as expuestos/as a la violencia doméstica. Estos programas actúan en dos frentes: con las víctimas, facilitándoles una objetivación de las cogniciones y emociones que impida

la autoinculpación injusta y refuerce su deteriorada autoestima; con los agresores, suscitando una toma de conciencia sobre sus actos y las consecuencias de los mismos. Las defensas infantiles tendieron a ahogar e ignorar ese material traumático, pero la literatura al respecto muestra (Zaidi, 1994, 719) que “las experiencias de abuso en la niñez caracterizan un subconjunto grande de hospitalizados psiquiátricos”. Zaidi informa, bajo el formato sesión por sesión, los efectos beneficiosos de un programa multimodal o ecléctico para tratar adultos con síntomas psicósomáticos asociados a historias de abuso reiterado durante la infancia.

El sentimiento de impotencia, esto es, sentir que se carecen de control sobre los acontecimientos que nos conciernen, es el componente emocional nuclear de la indefensión aprendida. Se traduce en una autorpercepción de vulnerabilidad extrema soportada por la creencia en la propia incapacidad para afrontar situaciones. La indefensión aprendida conduce al individuo al retraimiento, el aislamiento y la inhibición conductual y emocional: estamos caracterizando un aspecto muy descriptivo de la depresión. No es extraño que un historial de abuso durante la infancia conduzca a la depresión, por la vía de inocular sentimientos de impotencia e indefensión que no desaparecen de manera natural con

el desarrollo. Son varios los programas arteterapéuticos destinados a reducir la depresión, pero los encontramos habitualmente en adultos, por lo que no serán tratados en esta exposición.

A. W. Cityzen (1991) destaca otra consecuencia psicológica, a corto y largo plazo, de haber padecido trauma sexual durante la infancia: la disociación. El proceso disociativo se dispara como mecanismo defensivo frente al trauma sexual, e impide el tratamiento de la información esencial para “discernir la intención, la responsabilidad personal, el sentido del control sobre los acontecimientos, y la confianza en otras personas” (Cityzen, 1991, 10). El efecto secundario frecuente es un patrón alternante de agresividad y evitación, o la preponderancia de uno de estos dos patrones de conducta desadaptada. Los autores de este artículo subrayan cómo la actividad de dibujar los acontecimientos traumáticos reduce el proceso disociativo, “facilitando un aumento del control personal sobre los actos agresivos repetidos” (Cityzen, 1991, 10).

Nos hemos referido en los párrafos anteriores a las consecuencias de la violencia sexual. Pero es la violencia en general, adopte la forma que adopte, el factor determinante -de efectos ampliamente descritos- en la devaluación del *self* de la víctima, particularmente la

víctima indefensa. Ya hemos comentado que los sentimientos de impotencia (pérdida de poder sobre los acontecimientos que nos afectan) producen deterioro de la autoestima; paradójicamente, la autoestima herida puede acarrear a la víctima una atribución causal autoinculpatoria, es decir: se siente causa que provoca el sufrimiento que *merecidamente* padece, además de generar desconfianza en las propias capacidades y promover estilos desadaptativos de afrontamiento a la situación estresante, tanto si se centran de manera obsesiva en el problema (afrontamiento típicamente ansioso) como si adoptan un estilo de evitación o negación (afrontamiento típicamente depresivo). Se han descrito también patrones de conductas antisociales o de aislamiento.

Existe una abundante documentación sobre el uso sistemático de las terapias artísticas como intervención estratégica en casos de violencia doméstica. Por mencionar algunos ejemplos paradigmáticos en esta materia: Rubin (1978), Malchiodi (1990), Buschel (1990), Stronach-Buschel (1990), Kramer (1993), Van der Kolk, MacFarlane y Weisaeth (1996), Cattanach (1997), Klorer (2000), Appleton (2001), William (2003). La literatura sobre el tema recoge dos vías preferentes por las que las expresiones artísticas (sobre todo, corporal, plástica

y teatral) realizan su función terapéutica: 1) el acceso pautado y simbólico a la memoria no verbal de la experiencia traumática, y 2) fortalecer el “empoderamiento” de las víctimas para procesar y elaborar constructivamente el material traumático, integrarlo en sus vidas reduciendo sus efectos perturbadores y mejorar sus personales perspectivas de futuro.

3.4. ÁREA DE LA CONDUCTA

Por las fuertes implicaciones de las emociones en el control conductual, incluimos este apartado, aun de manera resumida por razones de extensión.

Autocontrol conductual: prevención y reducción de la violencia

En una investigación cuantitativa con una población de 36 escolares, Rosal (1993) encuentra que la arte-terapia aumenta el control interno que los/as niños/as ejercen sobre sus propias conductas. También Brooke (1995), analizando los efectos de la AT en víctimas de abuso sexual, concluye que el factor de autocontrol que proporciona la creación artística mejora la autoestima y disminuye la probabilidad de generar comportamientos

agresivos, resultado concordante con otros investigadores.

Parece comúnmente admitido que expresar, mediante la obra artística, contenidos dolorosos o destructivos, produce beneficio a nivel emocional a los sujetos que sufren esos estados. Observemos con un poco de detenimiento la documentación al respecto. Si bien existe una abundante bibliografía sobre los efectos de las terapias artísticas en víctimas de violencia, comparativamente es escasa la documentación sobre estas modalidades de intervención con agresores o personas agresivas. Nissimov-Nahum utiliza como referente el metanálisis efectuado por Reynolds, Nabors, y Quinlan, 2000, en el que se encuentran sólo 17 documentos científicos sobre aplicaciones arteterapéuticas en sujetos agresivos. De esos 17, sólo dos (Rosal, 1993, ya citado; Tibbets y Stone, 1990) examinan si, además del cambio emocional, se produce también cambio en el comportamiento. Y de éstos dos, sólo uno informa mejorías a nivel conductual.

Estos resultados vienen a confirmarse en el estudio de Nissimov-Nahum (2008, 342):

Una de las principales conclusiones del estudio fue que relativamente pocos arteterapeutas (24%) informaron de una mejoría mayor de la que podría ser considerada clínicamente significativa.

Una mejora leve fue reportada en el 49% de los casos, y ningún cambio o empeoramiento en el 27% de los casos.

La reflexión obvia a la que conducen estas observaciones es que la arteterapia puede afectar positivamente al nivel emocional, pero no produce cambio en las conductas, al menos, cuando se tratan niños/as y adolescentes agresivos/as. Sin embargo, el trabajo de Nissimov-Nahum permite una profundización mayor. Al contrastar las características de los modelos implementados por los 11 arteterapeutas más eficaces en el tratamiento de la violencia, con las características de los modelos de los 11 menos eficaces (según la percepción de eficacia que los propios terapeutas aportan, más la visión de 6 supervisores clínicos), es posible detectar que la eficacia depende del enfoque adoptado, las estrategias generadas y las actitudes del propio arteterapeuta.

Con el conjunto de observaciones aportadas por estas fuentes, Nissimov-Nahum ha diseñado un modelo de actuación arteterapéutica eficaz en el abordaje de las conductas antisociales y agresivas en niños/as y adolescentes escolarizados/as.

Encuentra que este modelo es perfectamente compatible con el enfoque dialéctico adoptado por Linehan

(1993) en su Terapia Dialéctica del Comportamiento (DBT). El planteamiento de Linehan, desde una perspectiva cognitivo-conductual, se podría resumir en: transmitir aceptación pero dirigiendo hacia el cambio.

Las conclusiones del estudio presentado por Nissimov-Nahum apuntan a que una intervención con expectativas de resultar eficaz (válida para mejorar la problemática que aborda) y efectiva (capaz de generalizarse fuera del contexto terapéutico) requiere la confluencia multidimensional de esos enfoques, en lo que ha dado en llamar “modelo dialéctico”, en la línea de Linehan. Esto significa que:

1. Debe promover en el usuario la percepción de ser comprendido y aceptado, el usuario debe percibir que la expresión libre de sus pensamientos y sentimientos vinculados a la agresión no le acarrea rechazo ni exclusión, sino que ésta se produce en un clima de confianza.

2. La expresión debe estar seguida de una reflexión codirigida (sujeto-arteterapeuta) sobre aquello que se expresa. En este sentido, las conclusiones de Nissimov-Nahum (2008, 345) haciéndose eco de la información proporcionada por los supervisores clínicos, son muy claras: “El trabajo creativo tiene que ser seguido por las palabras. Es necesario hablar de la agresión, para darle significado”.

Para ello, como se apuntó en el apartado dedicado a la “interpretación”, parece útil iniciar el tratamiento de los temas conflictivos primero utilizando el rodeo propiciado por el material simbólico, para, en un feedback atento a las reacciones del usuario pero no sometido enteramente a ellas, ir trasladando la reflexión a los acontecimientos de la vida real, los comportamientos violentos, sus antecedentes, consecuencias directas, efectos colaterales, etc.

Por otro lado, para el control de la agresividad latente y manifiesta en menores infractores, el Enfoque de Sistemas pone el acento en el trabajo global con los contextos fundamentales donde se desarrolla la vida de niño: el sistema académico y la familia. En su modelo dialéctico, Nissimov-Nahum recoge esta necesidad del trabajo contextual por varios motivos: familia y sistema educativo serán las fuentes principales de información que permitirán hacer un seguimiento realista de la evolución del usuario. Pero, además, familia y docentes sufren en primera línea las conductas agresivas; frecuentemente, este sufrimiento adquiere formas de rechazo hacia el menor agresor, adopción de represalias, desafecto o estrategias “de retirada” (evasivas). Pianta y Niemitz (1991), Ladd y Burgess (1999), entre otros, han demostrado consistentemente que los niños con proble-

mas conductuales reciben más castigos y están más expuestos a crítica y rechazo por parte de sus profesores que los otros niños. Ninguna de estas reacciones favorece el cambio conductual del menor, pero en absoluto se puede culpar a quien las presente, pues esos familiares y docentes están soportando situaciones reiteradas de estrés, en ocasiones extremas.

Se trata, por tanto, de que todos los agentes involucrados en la educación del infante o adolescente ofrezcan un modelo de actuación coherente; esto mejora significativamente el impacto potencial de los programas escolares para niños con problemas de conducta (Bush, 1997; Nissimov-Nahum, 1999; Omer, 1999; Nissimov-Nahum, 2007, 2008). De los 113 arteterapeutas examinados por Nissimov-Nahum, la mayoría reconocía la importancia del trabajo conjunto con familiares y docentes, al tiempo que manifestaba las dificultades para llevar a cabo esa colaboración, especialmente compleja resultaba en ocasiones la obtención de cooperación de la familia. No obstante, quienes conseguían vencer esos obstáculos y operaban paralelamente en los distintos contextos obtuvieron resultados más positivos de cambio conductual.

Y también aquéllos que no tenían cuentas pendientes consigo mismos. El trabajo con personas agresivas

vas puede alterar negativamente el estado emocional del arteterapeuta, que a su vez proyectará su rechazo, consciente o inconscientemente, sobre el usuario de sus servicios. La mencionada autora insiste en los beneficios de aplicar un modelo dialéctico también con uno/a mismo/a. El éxito terapéutico se asocia consistentemente con la adopción complementaria de actitudes de aceptación y de cambio, respecto al/la niño/a o adolescente agresivo/a, respecto a su entorno familiar y educativo y respecto al/la propio/a arteterapeuta.

3.5. ÁREA DEL PLACER

No se puede cerrar esta exposición sin una semblanza, aunque sea breve, de algunas funciones arteterapéuticas incluidas en lo que hemos dado en llamar el Área del Placer.

3.5.1. *Actividad*

La actividad artística implica funciones que van más allá del desempeño manual que mantiene entretenido al sujeto. Conforme aumenta el grado de elaboración y complejidad de las funciones emocionales, intelectuales y técnicas involucradas, mayor será el nivel de actividad, cualitativamente entendida, la habilitación de es-

trategias para resolver problemas y la sensibilidad para plantearlos. La sola actividad creativa, como acción multidimensional, nos sitúa en un estado de avance que desbloquea el embotamiento, la inhibición o la emoción de impotencia provocadas por situaciones traumáticas.

3.5.2. Juego y diversión

Al hablar de las prestaciones de la AT, no podemos olvidar la más básica en el trabajo con niños/as: su carácter lúdico. Pero también en adultos: lo dicho a través de la obra no parece comprometer tanto como la palabra dada, por lo que es una actividad que no agrede los límites subjetivos de la preservación personal, y el sujeto se entrega a ella sin sentirse interrogado. Los/as niños/as, además, sienten espontáneamente placer al dibujar, les divierte.

Pero es preciso destacar la utilidad de esta dimensión hedónica de la creación artística cuando ésta se utiliza en contexto terapéutico. R. S. Popa (1989, 650-651) lo expresa en estos términos: “Todavía, cuando usted pide a un arteterapeuta que describa su trabajo, a menudo él dirá que la capacidad de mezclar el disfrute con la técnica clínica es el ‘secreto de nuestro éxito’”. Tanto con la música, como con la danza o las artes plásticas “los

niños encuentran en ellas placer, estímulo, diversión, y la comunicación que puede faltar de otros aspectos de su mundo”. El ludismo y el gozo propios de la actividad creadora artística se combinan con la construcción de símbolos. Este conjunto de funciones, integradas, adquieren valor sinérgico. Como conclusión, Popa (1989, 652) destaca: “Lo más emocionante es la capacidad del arteterapeuta de abrir el mundo interno del niño y de traer nueva vitalidad a los niños y a sus familias. Las terapias creativas del arte son una herramienta importante y única entre la constelación de servicios médicos”.

...Y educativos, cabría añadir. Queden las palabras de R. Popa resonando en el aire de esta mañana de la primavera castellana. Dejan el regusto fresco de una modalidad terapéutica que pide insertarse en las prácticas educativas precisamente por su ductilidad terapéutica, paliativa y preventiva, su capacidad para abordar tanto situaciones carenciales o problemáticas, como el no menos importante desafío de fomentar la salud desde la salud. Educar para el crecimiento y el enriquecimiento personal, en un esfuerzo que, por fin, reivindica algo central de lo humano, algo que habíamos inexplicablemente olvidado, algo que había quedado en el tintero de muchas generaciones de científicos, ideólogos y educadores. Algo que se había quedado atrás, y nos

alejábamos de él silbando como Luis Aguilé se alejaba, al salir de Cuba. Al fin y al cabo, sólo había dejado enterrado el corazón.

4. BIBLIOGRAFÍA

- ALSCHULER, R.H. y HATTWICK, L.W. (1947). *Painting and personality*. Chicago: University of Chicago Press.
- ANDERSON, F.E. (1994). *Art-centered education and therapy for children with disabilities*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- APPLETON, V. (2001). Avenues of hope: Art therapy and the resolution of trauma. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 18, 6-13.
- ARRINGTON, D. y YORGIN, P. (2001). Art Therapy as a cross-cultural mean to assess psychological health in homeless and orphaned children in Kiev. *Art Therapy: Journal of American Art Therapy Association*, 18 (2), 80-89.
- BIEHLER, R.F. (1953). *An analysis of free painting procedures as used with preschool children*. Tesis doctoral inédita (Citada por Lowenfeld, V., 1984: Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz).
- BONILLA RIUS, A. (2008). Jóvenes, violencia y arte. *Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 3, 23-36.

- BROOKE, S.L. (1995). Art therapy: an approach to working with sexual abuse survivors, *The Arts in Psychotherapy*, 22 (5), 447-466.
- BUSCHEL, B.S. y MADSEN, L.H. (2006). Strengthening connections between mothers and children art therapy in a domestic violence shelter. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 13(1), 87-108.
- BUSH, J. (1997). *The handbook of school art therapy: Introducing art therapy into a school system*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- CALLEJÓN CHINCHILLA, M.D. y GRANADOS CONEJO, I. (2003). Creatividad, expresión y arte. Terapia para una educación del siglo XXI. *Escuela Abierta*, 6, 129-147.
- CATTANACH, A. (1997). *Children's stories in play therapy*. London: Jessica Kingsley.
- CITYZEN, A.W., HARTMAN, C.R., GRANT, C.A., SNYDER, W. y REY, L.A. (1991). Drawing showing the connection between victim and batterer. *J-Psychosoc-Nurs-Ment-Health-Service.*, 29(12), 9-14.
- COHEN-LIEBMAN, M. (1999). Los dibujos dentro del contexto de las investigaciones sobre abuso sexual en niños. *Arts in Psychotherapy*, 26(3), 185-194.
- CORCORAN, A.L. (1953). Color usage in nursery school painting. *Child Development*, 25 (2), 107 y ss.
- DALLEY, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- DALLEY, T. (1990). Images and integration: Art thera-

- py in a multi-cultural school. In C. Case & T. Dalley (Eds.), *Working with children in art therapy*. London: Tavistoc/Routledge.
- DAREWYCH, O. (2009). Art Therapy travels to Ukraine: Brief group therapy with orphans. *The Canadian Art Therapy Association Journal*, 22(1), 11-20.
- DAREWYCH, O. (2013). Building bridges with institutionalized orphans in Ukraine: An Art Therapy pilot study. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 85-93.
- DOMÍNGUEZ TOSCANO, P.M. (2000). Pautas valorativas y creativas de la actividad plástica infantil en contextos académico y extraacadémico. En SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. y HERNÁNDEZ BELVER, M. (Coords), *Educación artística y arte infantil* (pp. 219-240). Madrid: Fundamentos.
- DOMÍNGUEZ TOSCANO, P.M. (2005). *Escribir iconos, dibujar palabras*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- DOMÍNGUEZ TOSCANO, P.M. (2011). *Desarrollo plástico y visual y su didáctica*. Huelva: Svo. Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- ECO, U. (1985). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.
- EISNER, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- EPPERSON, J. y VALUM, J.L. (1992). Efectos de la medicación en la producción artística de niños con AD/HD. *Art Therapy*, 9(1), 36-41.

- FENTON, J.F. (2000). Cystic fibrosis and art therapy, *The Arts in Psychotherapy*, 27(1), 15-25.
- GARCÍA MORALES, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI. Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 1, 1-12.
- GÜNTER, M. (1990). Gestaltungstherapie en der psychiatrischen Klinik. *Psychiatrische Praxis*, 17(5), 163-71.
- GÜNTER, M. (2000). Art Therapy as an intervention to stabilize the defenses of children undergoing bone marrow transplantation. *The Arts in Psychotherapy*, 27(1), 3-14.
- HARRIS, D.J. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. Nueva York: Harcourt Brace Havanovick.
- IVANOVA, A. (2004). Therapeutic arts practices with orphan children in Bulgaria. *Art Therapy: Journal of American Art Therapy Association*, 22(1), 13-17.
- JAMES, B. (1989). *Treating traumatized children*. Washington DC: Heath and Company.
- KENNEDY, M., ARMSTRONG, A.L. y MOORE, E. (1997). Indicadores de abuso o negligencia en los dibujos de niños preescolares. *Journal Psychosoc. Nurs. Ment. Health. Serv.*, 35(4), 7-10.
- KLEIN, J.P. (2006). La creación como proceso de transformación. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 11-18.

- KLORER, P. G. (2000). *Expressive therapy with troubled children*. Northvale, NJ: Jason Aronson Inc.
- KRAMER, E. (1958). *Terapia a través de arte en una comunidad infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- KRAMER, E. (1993). *Art as therapy with children (2nd ed.)*. Chicago, IL: Magnolia Street Publishers.
- LADD, G.W. y BURGESS, K.B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- LANDGARTEN, H.B. (1981). *Clinical art therapy*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- LEV-WIESEL (1998). Uso de la técnica del dibujo para animar la verbalización en adultos que fueron víctimas infantiles de abuso sexual. *Arts in Psychotherapy*, 25(4), 257-262.
- LINEHAN, M.M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.
- LOWENFELD, V. y BRITTAİN, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Madrid: Kapelusz.
- LUKASH, F.N. (2002). Children's art as a index of anxiety and self-esteem with plastic surgery, *Plastic and Reconstructive Surgery*, 109(6), 1777-88.
- MALCHIODI, C.A. (1990). *Breaking the silence: Art therapy with children from violent homes*. New York, NY: Brunner/Mazel.

- MALCHIODI C.A. (1994). Usar el dibujo en el diagnóstico de niños en hogares violentos. *Actas del Congreso Nacional de Salud Mental Infantil*. Jacksonville.
- MCINTYRE, B.B. (1992). Art Therapy with orphan children. *Journal of The Care-National-Asociation*, 11(5), 62-7.
- MCMURRAY, M. y SCHWARTZ-MIRMAN, O. (1998). Transference in art therapy: A new outlook. *The Arts in Psychotherapy*, 25, 31-36.
- NISSIMOV-NAHUM, E. (1999). Combining therapeutic methods in art therapy. *Issues in Special Education and Rehabilitation*, 14, 99-103.
- NISSIMOV-NAHUM, E. (2007). The experiences, perceptions and practices of art therapists in the treatment of aggressive children in educational settings [Doctoral dissertation]. University of Sussex, England.
- NISSIMOV-NAHUM, E. (2008). A model for art therapy in educational settings with children who behave aggressively. *The Arts in Psychotherapy*, 35, 341-348.
- OMER, H. (1999). *Parental presence: Reclaiming a leadership role in bringing up our children*. Redding, CT: Zeig, Tucker & Theisen.
- OSTERRIETH, J.P. (1984). *Psicología infantil*. Madrid: Morata.
- PAYNE, H. (Ed.) (1993). *Handbook of inquiry in the art therapies: One river, many currents*. London: Jessica Kinglsey.

- PERLIN, R.R. (1998). Worlds of meaning. *Art Education*, 51(5), 25-28 y 45-48.
- PFEIFFER, L.J. (1994). Promover la capacidad social en niños pequeños con trastorno de hiperactividad/déficit de concentración. *Informe del Practicum de la Universidad de La Nova*.
- PIANTA, R.C. y NIEMITZ, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- POPA, R. S. (1989). Many ways of growing up: creative art therapies. *Pediatr. Anales*, 18(10), 645-52.
- PRETORIUS, G. y PFEIFER, N. (2010). Group art therapy with sexually abused girls. *South African Journal of Psychology*, 40 (1), 63-73.
- REYNOLDS, M. W., NABORS, L. y QUINLAN, A. (2000). The effectiveness of art therapy: Does it work? *Art Therapy*, 17, 207-213.
- RICO CABALLO, L. e IZQUIERDO JAÉN, G. (2010). Arte en Contextos Especiales. Inclusión Social y Terapia a través del Arte. Trabajando con Niños y Jóvenes Inmigrantes. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 153-167.
- ROSAL, M.L. (1993). Comparative group art therapy research to evaluate changes in locus of control in behavior disordered children, *The Arts in Psychotherapy*, 20, 231-241.

- RUBIN, J. A. (1978). *Child art therapy*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- SOBLE, L. (1999). Prevención de la violencia en estudiantes de sexto grado. *Arts in Psychotherapy*, 26(5), 329-344.
- STRONACH-BUSCHEL, B. (1990). Art therapy for children: Post-traumatic stress disorder in children. *American Journal of Art Therapy*, 29, 48-52.
- TAYLOR, S.A., KYMISSIS, P. y PRESSMAN, M. (1998). Dibujo cinético anticipatorio de la familia en adolescentes víctimas de abuso. *Arts in Psychotherapy*, 25(2), 115-124.
- THIESTLE, J.J. y WILKINSON, K. (2009). The Effects of Color Cues on Typically Developing Preschoolers' Speed of Locating a Target Line Drawing: Implications for Augmentative and Alternative Communication Display Design. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 231-240.
- TIBBETS, T.J. y STONE, B. (1990). Short-term art therapy with seriously emotionally disturbed adolescents. *The Arts in Psychotherapy*, 17, 139-146.
- TROEGER, B. J. (1992). Uso de las teorías del arte para la interpretación del arte de los niños. *Art-Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 9(1), 30-35.
- VAN DER KOLK, B. A., MACFARLANE, A. C., y WEISSAETH, L. (Eds.). (1996). *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body, and society*. New York, NY: Guilford Press.

- VOGLI-PHELPS (1985). ¡Lanzando a los monstruos fuera!. *Psycholog. Diag.*, 29 (3), 35-39.
- WALSH, S.M. y HARDIN, S.B. (1994). Una intervención artística sobre la imagen futura para realzar la identidad y la autoeficacia en adolescentes. *J-Child-Adolesc-Psychiatr-Nurs.*, 7(3), 24-34.
- WIDLÖCHER, D. (1988). *Los dibujos de los niños: bases para una interpretación psicológica*. Barcelona: Herder.
- WILLIAM, S. (2003). Using drawing in short-term trauma resolution. In C. A. Malchiodi (Ed.), *Handbook of art therapy* (pp. 139-151). New York, NY: Guildford Press.
- ZAIDI, L. (1994). Tratamiento grupal de adultos masculinos hospitalizados que fueron víctimas de abuso durante la niñez. *Journal Traumatic-Tensione*, 7(4), 718-27.