

Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social

ISSN-e: 1988-8309

<https://dx.doi.org/10.5209/arte.71543>

 EDICIONES
COMPLUTENSE

El mundo de Jilsam Mynsca. Estudio de caso de arteterapia en un centro educativo para niños y niñas de etnia gitana

Mirella Martínez Carcelén¹, Patricia Marco Martínez²

Recibido: 15 de septiembre 2020 / Aceptado: 27 de noviembre 2020

Resumen. El mundo de Jilsam Mynsca, es el nombre del taller de arteterapia decidido por el grupo de niños y niñas de edades comprendidas entre 6 y 7 años. El proyecto se llevó a cabo, en horas lectivas, en un centro educativo de Acción Educativa Singular, con un total de 14 sesiones. El grupo presentaba una pobre adaptación al medio académico, es decir, un bajo rendimiento académico, un elevado absentismo escolar y la dificultad en poner palabras a sus emociones. El objetivo de la intervención arteterapéutica se centró en la autorregulación y activación de recursos personales; el apoyo; y, la promoción de nuevas estructuras de relación-comunicación a través de la creación de títeres. Planteando como hipótesis que la arteterapia puede ayudar a que los niños y niñas adquirieran conciencia de sí mismos, fortaleciendo su yo para potenciar sus capacidades. En conclusión, podemos decir que los niños y niñas se han empoderado de las propuestas y han incrementado su subjetividad. Consideramos que sería interesante analizar e investigar si mediante un trabajo de arteterapia más prolongado en el tiempo y de mayor duración sería posible que se observaran mejoras a nivel académico en estos niños y niñas.

Palabras clave: Arteterapia, educación, etnia gitana, títeres.

[en] The world of Jilsam Mynsca. Case study of art therapy in an educational center for gypsy children

Abstract. The world of Jilsam Mynsca is the name of the art therapy workshop decided by the group of children aged between 6 and 7 years. The project was carried out, during teaching hours, in an educational center for students in a situation of exclusion, with a total of 14 sessions. The group presented a poor adaptation to the academic environment, that is, low academic performance, high school absenteeism and difficulty in putting words to their emotions. The objective of the art therapy intervention focused on self-regulation and activation of personal resources; support; and the promotion of new relationships-communication structures through the creation of puppets. Posing as a hypothesis that art therapy can help children to acquire self-awareness, strengthening their self to enhance their capabilities. In conclusion, we can say that children have become empowered by the proposals and have increased their subjectivity. We consider that it would be interesting to analyze and investigate whether by means of a longer and longer duration of art therapy it would be possible to observe improvements at the academic level in these children.

Keywords: Art therapy, education, gypsy ethnicity, puppets.

Sumario: 1. Introducción. 2. La escolarización en la etnia gitana. 3. El taller de arteterapia: la construcción del yo a través de los títeres. 4. Objetivos. 5. Encuadre. 5.1. Contextualización del grupo. 6. Metodología. 6.1. Tiempo. 6.2. Espacio. 6.3. Evaluación. 7. Estructura de las sesiones. 8. Evolución grupal. 8.1. Identificación proyectiva. 8.2. Búsqueda del yo. Aparición de la subjetividad. 8.3. Ideas generales. 8.4. Roles y emergentes grupales. 9. Estudio de caso. 10. Desarrollo de caso. 11. Conclusiones. Referencias Bibliográficas.

Cómo citar: Martínez Carcelén, M.; Marco Martínez, P. (2021). El mundo de Jilsam Mynsca. Estudio de caso de arteterapia en un centro educativo para niños y niñas de etnia gitana, *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 15, 103-113.

1. Introducción

El mundo de Jilsam Mynsca es el nombre del taller de arteterapia que decidieron entre todos los niños³ y niñas del grupo. Jilsam Mynsca representa la inicial de cada uno de ellos, haciendo presentes tanto a aquellos que venían habitualmente al taller de arteterapia como a los que faltaban más a menudo.

¹ Graduada en Educación Primaria, Máster en Educación Especial por la Universidad de Valencia, Máster en Arteterapia por la Universidad Politécnica de Valencia.

E-Mail: mireiamartincarcnel@gmail.com

² Licenciada en Bellas Artes, Máster en Arteterapia por la Universidad Politécnica de Valencia.

E-Mail: patrimarcoartinez@gmail.com

³ A lo largo del desarrollo del artículo y sólo con el fin de facilitar la lectura, usamos términos como niño, maestro u otros, haciendo uso del masculino genérico. Hay que tener en cuenta que nos referimos en todo momento a los niños y niñas, maestros y maestras...

El proyecto se llevó a cabo con niños de 6 a 7 años, en un centro educativo declarado de Acción Educativa Singular como establece la Resolución de la Dirección General Básica el 13 de agosto de 1987. Esto indica que: un alto porcentaje de la población del barrio donde se encuentra ubicado el centro, presenta condiciones de vida y sanitarias inadecuadas, con hábitos de higiene mínimos; que en el centro, más del 75% del alumnado pertenece a la etnia gitana, y el resto está dividido entre otras culturas minoritarias: caucásica, negra o árabe; y que, las familias se caracterizan por tener profundos desequilibrios socioeconómicos y culturales, generando mayores necesidades educativas de carácter compensatorio.

El marco de intervención del proyecto fue psicosocial, y se centró en trabajar tres niveles de intervención a través de la arteterapia: la autorregulación y activación de recursos personales; el apoyo; y, la promoción de nuevas estructuras de relación-comunicación. Trabajamos estos niveles de intervención por las características que presentaba el alumnado: bajo rendimiento escolar, dificultades de socialización, y problemas emocionales, entre otros aspectos.

2. La escolarización en la etnia gitana

En las dos últimas décadas, se ha observado una escolarización casi total de las niñas y niños gitanos. Una investigación realizada en el año 2004 por Alfagueme y Martínez (2004, citado en García, 2005), sobre la escolarización de la población gitana en España, sitúa que el total de niños escolarizados durante el curso 2000-2001 era de 120.000 niños, siendo 69.263 alumnos de edades comprendidas entre 6 y 11 años, y 23.134 alumnos de secundaria. El acceso de los niños gitanos a la educación formal se ha visto incrementado, y a diferencia de hace 20 años, muchas de las familias gitanas empiezan a mostrar interés porque sus hijos e hijas asistan a la escuela (Laluzza y Crespo, 2009). Estos hechos han generado que nos encontremos ante diversas situaciones en el marco educativo español, como: una asistencia y rendimientos normalizados; una asistencia con absentismo esporádico, problemas de conducta y fracaso escolar; un absentismo extremo y abandono escolar prematuro; y, un pequeño número de desescolarizados (García, 2005; Rubio, 2014).

A pesar de los avances y del descenso de niños desescolarizados, la inclusión del alumnado gitano en las escuelas sigue siendo una asignatura pendiente. A lo largo de estos casi 30 años de convivencia de gitanos con la escuela paya han surgido muchas interpretaciones (Rubio, 2014). En la revisión sistemática llevada a cabo por Carmona Santiago et al. (2019), se destaca la escasa atención que se ha prestado al análisis de los factores del microsistema (los niños gitanos) y mesosistema (la familia y la escuela), y cómo estos influyen sobre la inclusión escolar. La mayoría de las investigaciones que han analizado este tema, se centran en los factores del macrosistema (ideología, costumbres culturales o clase social), marcando estos como los principales causantes de la discriminación, los estereotipos y el fracaso escolar. Esto hace que se deje de lado y sin investigar, las potencialidades de las familias gitanas así como las de los propios centros educativos.

Por ello, y siguiendo la línea de planteamiento de Rubio (2014) se puede elaborar una clasificación de discontinuidades culturales entre escuela y comunidades gitanas. Estas discontinuidades engloban factores que van desde el microsistema al macrosistema, y el autor las clasifica en cuatro grupos: discontinuidades en la escuela; discontinuidades en familias; discontinuidades en la relación entre escuela y familia gitana; y, discontinuidades en estudiantes.

1) Discontinuidades en la escuela:

Un primer factor es la segregación escolar producida de múltiples formas, ya sea a través de la falta de representación de las minorías en las escuelas, no visibilizándolas (Rubio, 2014) o a través del procedimiento de admisión del alumnado, generando escuelas “ghetto” donde se concentran alumnos de familias gitanas e inmigrantes (Parra, Alvarez y Gamella, 2017). Otro factor, está determinado por la falta de formación docente, produciendo que haya maestros que mantienen actitudes estereotipadas, actos discriminatorios o de desvalorización hacia los discentes gitanos (Parra et al., 2017; Rubio, 2014). Además, se presenta una falta de adaptación por parte de la escuela a las particularidades culturales de los estudiantes gitanos, ya que, en los libros de texto existe escasa o nula presencia de historia y cultura gitana (Rubio, 2014).

2) Discontinuidades en familias:

La escasa tradición escolar de las familias, su desconocimiento del sistema educativo, así como la pobreza y la marginalidad, son factores que aceleran el abandono escolar en el alumnado gitano (Parra et al., 2017; Rubio, 2014). Pero no todos los niños y niñas cuyas familias se encuentran en malas condiciones socioeducativas fracasan. Pues hay ocasiones en que la escasez puede desarrollar una capacidad resiliente, siempre que se le transmita al niño el apoyo necesario de los que le rodean. Dado que el aprendizaje no es algo exclusivamente individual y cognitivo, sino que está influenciado por lo social y lo afectivo (búsqueda de sentido, de valoración y de autoestima), y constituye un fenómeno comunicacional (Abajo, 2004).

3) Discontinuidades en la relación entre escuela y familia gitana:

Se produce un choque cultural entre la escuela y la familia gitana, ya que, en las escuelas, se les está exigiendo que se integren en un modelo educativo que está pensado para una mayoría dominante, con el que ni se identifican ni se ven representados, generando un mensaje de doble vínculo en el alumnado gitano (Abajo, 2004; Laluzza y Crespo, 2009; Rubio, 2014).

Un estudio llevado a cabo por Silvia Carrasco (2004, citado en Abajo, 2004) establece que es el propio grupo de referencia (familiares) de estos niños, el que presiona para que se genere un bajo rendimiento escolar, debido a que el éxito escolar es como una pérdida de las características propias de su identificación como grupo étnico. Porque para ellos, adaptarse al sistema educativo, es una forma de “*apayarse*”, generando así una expresión de acusación hacia los miembros de su propio grupo que tratan de adaptarse al entorno educativo.

4) Discontinuidades en estudiantes:

El fracaso escolar no viene dado sólo por la falta de voluntad de los padres, ni por las diferencias culturales, ni por su carencia sociocultural. Más bien el fracaso se genera por los mensajes confusos o de doble vínculo que reciben los niños y niñas gitanos. Esto les genera un gran desconcierto, ya que, les provoca desconfianza y desánimo, ante la contradicción que se establece entre su medio familiar y social. Abajo (2004, p. 103) sugiere que, estos mensajes contradictorios “*con frecuencia llegan a vestirse de un modo sutil sobre el escolar gitano generan perplejidad, tienden a bloquear sus aprendizajes académicos y les abocan, finalmente, a desvincularse*”. Además, el abandono escolar no sólo viene determinado por el mimetismo o la presión del grupo de iguales que no estudia, también influye su falta de hábitos escolares y la ausencia de modelos de referencia gitanos con estudios y empleos cualificados (Rubio, 2014).

“Los gitanos tienen una identidad cultural colectiva compartida, pero dotada de una cierta imprecisión, algo que la hace capaz de sobrevivir en contextos sociales muy diferenciados y de adaptarse, en una u otra dirección, sin dejar de ser ella misma” (Garriga y Carrasco, 2011, p. 32). Por ello, identificar en el contexto escolar las discontinuidades citadas, permite tomar conciencia de las dificultades, y alejarse de los enfoques deterministas que apuntan a los alumnos gitanos y a sus familias, como únicos responsables del abandono y fracaso escolar (Rubio, 2014).

3. El taller de arteterapia: la construcción del yo a través de los títeres

Si tenemos en cuenta la situación en la que se encuentran estos niños y niñas debido al fracaso escolar, al absentismo, el rechazo social y la desmotivación, se puede establecer que se genere en estos niños dificultades para poder expresar lo que sienten, y tener un conocimiento de sí mismos sin influencia del estigma social. Por ello, Violet Oaklander (2001) en su proceso de trabajo en talleres de arteterapia, busca construir lo que ella llama “*el sentido del yo*”, es decir, que el niño pueda ponerse en contacto con sus sentidos, con su cuerpo, sus emociones y desarrolle su intelecto. Esta arteterapeuta establece que, construir un fuerte sentido del yo, contribuye a un buen contacto con el entorno y con las personas que lo habitan. Observó que los niños con dificultades presentaban problemas para relacionarse, para mantener contacto consigo mismos y con su entorno. Kramer (1958, citada en Marxen, 2011) una de las pioneras en trabajar arteterapia con chicos conflictivos, trataba de estimular la imaginación y la expresión de sus alumnos, considerando que la actividad artística en sí misma ya tenía su utilidad y sus efectos terapéuticos. Además, también hemos hallado artículos donde se aplica la arteterapia a niños y niñas en riesgo de exclusión social (Avilés y López, 2014; Moreno, 2010), en los cuales se muestra la falta que tienen estos niños para conectar con su cuerpo y con sus emociones, para poder expresarse, etc. En definitiva, la dificultad que presentan para encontrar cómo determina Oaklander “*su sentido del yo*”.

Por estas razones, llevamos a cabo un proyecto que trató de abarcar las necesidades que presentaban estos niños. Nuestro punto de partida, ya que trabajamos con niños y niñas de edades entre los 6 y 7 años, fue partir de la imaginación, puesto que, usar la imaginación, posibilita la resolución de problemas y pensar en una diversidad de posibilidades; la fantasía, la activamos mediante el juego y la creación; y, la creatividad, como forma de aprendizaje que implica la expresión de ideas y sentimientos (López y Martínez, 2012). Así, tratamos de desarrollar en los niños y niñas la confianza en sí mismos y de su subjetividad, porque a nivel social, se suele fomentar lo objetivo, ya que esto es más cuantificable, pues se necesita de lo previsible, de lo estandarizado y controlado (Hernández y Montero-Ríos, 2016). Pero nos olvidamos de trabajar el mundo interno, pues, “*la subjetividad expresa y crea significados, refleja la manera de percibir y percibirnos*” (Hernández y Montero-Ríos, 2016, p. 72). El territorio de la subjetividad, de cómo nos sentimos las personas, ha quedado privado. El trabajo en arteterapia tiene en cuenta los procesos de creación como generadores de metáforas y potenciadores de la subjetividad, creando enlaces con las sensaciones y recuerdos que ayudan a la persona a experimentarse y a descubrirse (Domínguez-Toscano, 2014). “*Crear es un proceso de descubrimiento, de diálogo entre la realidad interna y externa, de construcción de sentido y de subjetividad*” (Hernández y Montero-Ríos, 2016, p. 32). Por ello, propusimos la creación de títeres como medio para potenciar, descubrir y desarrollar la subjetividad de los niños y niñas.

Basándonos en el trabajo de Eva Mesas (2015) sobre el títere como herramienta de trabajo en arteterapia, en el taller partimos del concepto de huella para trabajar la construcción del cuerpo del títere y su manejo. Mesas (2015) plantea la construcción del títere como herramienta para promover el imaginario, el juego simbólico, la sorpresa y la creatividad. El títere, permite a los niños separarse de sí mismos siendo algo distinto a ellos, pero proyectando a través de él sus emociones (introyección y proyección). Además, el mismo proceso de construcción vincula a quién lo crea con el personaje creado, siendo el títere el mediador en la relación (concepto objeto intermediario de Bermúdez, 1997).

También nos basamos en las observaciones de Oaklander (2001) sobre la interacción del niño con el títere. Ella considera al igual que Mesas (2015), que el títere aporta distancia, permitiendo que el niño pueda expresar sus pensamientos con mayor seguridad. También encuentra una semejanza entre la función del títere y la narración, ya que el niño cuenta su historia a través del juego dramático, esto permitirá que la vivencia real quede simbolizada y transformada en el juego, liberando así la angustia por medio de la representación (López y Martínez, 2012).

Como partimos de la idea de huella para generar el títere, también nos guiamos por las pautas aportadas por Fidel Moccio (1980), de cómo antes de empezar a hacer el títere hay que partir del juego y la observación de la mano. Por esa razón, los niños jugaron con las manos hasta vestirlos. Por otro lado, también rescatamos su idea de buscar objetos cotidianos para darles vida como personajes, tratando al objeto como si nunca lo hubieran visto y como si no lo conocieran, para poder ver un objeto de uso cotidiano de una manera diferente.

Por ello la hipótesis del trabajo fue: teniendo en cuenta que estos niños presentaban una pobre adaptación al medio académico, es decir, un bajo rendimiento académico, un elevado absentismo escolar y la dificultad en poner palabras a sus emociones, consideramos que la arteterapia podía ayudar a que adquirieran una conciencia de sí mismos, fortaleciendo su yo para potenciar sus capacidades.

4. Objetivos

a) Objetivo general:

- Desarrollar la subjetividad del niño a través del proceso de creación.

b) Objetivos específicos:

- Promover el desarrollo de la imaginación y de la creatividad.
- Potenciar la interacción entre los miembros del grupo.
- Favorecer el reconocimiento e integración de las emociones.
- Generar un clima de seguridad y confianza.
- Desarrollar la capacidad de espera.

5. Encuadre

5.1. Contextualización del grupo

El taller se llevó a cabo de forma grupal, con un grupo cerrado. El grupo estaba formado por 12 niños (8 niñas y 4 niños) de edades comprendidas entre 6 a 7 años. La asistencia al taller fue muy intermitente, con una media de 6 niños por sesión. Las causas de esa falta de asistencia se debieron: por un lado, a enfermedad o viaje; y, por otro lado, a que los progenitores o los familiares que están a cargo de estos niños no los traían al colegio.

Durante las 14 sesiones del taller nos acompañó en el aula la tutora. A lo largo de las sesiones observamos como la presencia de ésta dentro del aula hacía que de cierta manera los niños se cohibieran, ya que era su referente de autoridad. Al principio de las sesiones la tutora era un elemento de contención, y observamos que cuando los niños hacían algo que se salía de las normas impuestas por la tutora en el aula, buscaban su mirada esperando el castigo. Poco a poco, pudimos ir paliando esta dinámica de los niños, hablando con la tutora y explicándole el encuadre arteterapéutico.

6. Metodología

El proyecto se basó en la observación y descripción de los acontecimientos más relevantes de las catorce sesiones, así como de las diversas propuestas, analizando tanto la evolución grupal como la evolución de un caso.

Queremos destacar que como arteterapeutas, nuestro rol fue el de acompañar y estimular el proceso creativo de los niños y niñas, sin emitir juicios estéticos al hablar de sus obras. Además, las explicaciones y aportaciones las adaptamos a la edad de los niños fomentando el juego y planteando actividades lúdicas. Ambas, según la sesión y propuesta, estuvimos en el rol de arteterapeuta y co-arteterapeuta. Queremos remarcar que también tuvimos una participación activa en las propuestas, dada la elevada actividad de los niños y niñas. Fue en las últimas sesiones, cuando nos centramos más en la observación sin participar, debido al incremento de la autonomía de los niños. También debemos resaltar que la tutora ocupó el rol de observadora participante.

6.1. Tiempo

El número total de sesiones fue de 14, lo que nos permitió poder concluir con los objetivos marcados. Las sesiones se llevaron a cabo todos los viernes después del patio, aspecto que produjo que, a lo largo de las primeras sesiones, los niños vinieran alterados y con mayores dificultades para concentrarse en las propuestas. Pero con el transcurso de las

sesiones no fue un factor influyente. Por otro lado, la duración de cada sesión fue de 45 minutos, tiempo de duración insuficiente según los propios niños, ya que verbalizaban frases como: “*se nos va a acabar el tiempo*”, “*pongámonos ya a trabajar*”, “*no me va a dar tiempo*”. Estas frases nos mostraron no solo su propia ansiedad, sino también su interés por llevar a cabo la tarea, y sus propias necesidades de crear.

6.2. Espacio

La ubicación donde llevamos a cabo el taller fue en el aula ordinaria. Lugar donde se impartían todas sus asignaturas, a excepción de informática y la de los especialistas. Por esa razón, y para poder diferenciar que los alumnos llegaban al taller de arteterapia, tuvimos que modificar el aula en tres espacios: zona de asamblea (verbalización); zona de los materiales; y zona de trabajo.

6.3. Evaluación

Para analizar y evaluar el desarrollo del proceso arteterapéutico de los niños y niñas, utilizamos las siguientes técnicas de recogida de datos:

- Cuaderno de campo: libreta donde anotamos como se iban desarrollando las sesiones, así como la interacción de los niños con los materiales y entre ellos.
- Fichas descriptivas: compuestas por cuatro fichas que, a través de distintos ítems, analizan la creatividad personal/proceso; relación/verbalización de la obra; análisis de la obra; e, interacción grupo/arteterapeuta.
- Sesiones de supervisión: nos permitieron ver no solo los avances del proyecto sino también modificar y adaptar las propuestas en función a la necesidad grupal. Nos proporcionaron una mirada externa de cómo llevamos a cabo las propuestas.
- Fotografía: hicimos uso de la fotografía como herramienta para registrar lo ocurrido en el taller, realizando fotografías a las obras finales y al proceso. Las fotografías nos han permitido observar con mayor detenimiento cada una de las obras realizadas.

7. Estructura de las sesiones

Las sesiones se distribuyeron en tres momentos: caldeamiento, tarea y cierre. El **caldeamiento** lo iniciábamos calentando las manos, mientras esperábamos que todos los niños se sentaran en la zona de asamblea formando un círculo. A continuación, introducíamos un juego. Este consistió en que cada uno de los niños del grupo, y por turnos, debía decir su nombre acompañado por un gesto, y cuando finalizaba, el resto del grupo lo imitaba. Esta dinámica pasó de ser un juego para convertirse en un ritual del grupo, pues ellos mismos pedían que se realizara (“*ahora toca gesto y nombre*”, “*me sé todos los nombres porque siempre empezamos haciendo gesto y nombre*”). En la **tarea**, además de presentar la actividad, observamos la necesidad de acompañar todas las propuestas con ejemplos, para que pudieran visualizar lo que tenían que hacer, ya que presentaban mucha dificultad en saber cuál era el proceso de elaboración. Para finalizar, el **cierre**, en la mayoría de las sesiones, lo realizamos de forma individual y durante el momento de la tarea, mientras los niños estaban creando. Esto se debió a la falta de tiempo para poder hacer un cierre verbalizado grupal. De esta forma, finalizábamos las sesiones con la recogida del material, el guardado de las obras y por último con un gesto de despedida.

8. Evolución grupal

Tras el análisis de las obras, pudimos observar como las creaciones del grupo fueron evolucionando y cambiando, generando dos fases en la evolución grupal. Una primera fase, que denominamos identificación proyectiva, la cual abarcó las seis primeras sesiones, donde predominó la copia y la imitación; y una segunda fase, que denominamos la búsqueda del yo, la cual se establece desde la sesión siete a la catorce, donde las obras presentaron un mayor índice de subjetividad. De esta forma, en este apartado, a la vez que explicamos de manera más detallada estas fases, se acompañará con lo devuelto en las supervisiones, además de explicar las transferencias y contratransferencias que se han producido en el taller.

8.1. Identificación proyectiva

La primera sensación que nos transmitió el grupo nada más conocerlo fue de expectación. Pequeños ojos abiertos como platos, curiosos y a la vez temerosos por no conocer el funcionamiento del taller. Las primeras sesiones, los miembros del grupo, trataron de probar los límites tanto del encuadre como el de las arteterapeutas. Mostraban mucha necesidad de contacto y se producían constantes llamadas de atención (levantarse del círculo, búsquedas con la mirada, tratar de subirse encima de nosotras, risitas, elevar la voz por encima de la de los demás, etc).

La primera propuesta, basada en crear un títere de palo a través de la huella de la mano, fue vivida por algunos miembros del grupo con mucha angustia, tenían dudas, no sabían qué hacer, ni cómo. Además, al mostrarles un ejemplo de títeres de palo, todos quisieron copiar con exactitud los nuestros, y algunos se enfadaban cuando no les salía. Tuvimos que encuadrarlos en diferentes ocasiones, ya que querían llevarse los títeres a casa. Observamos una gran necesidad de acaparar los materiales.

La segunda propuesta, consistió en decorar una caja (su contenedor de las obras), como si fueran humanos de la prehistoria, para relacionarlo con el tema de la huella. Esta propuesta duró dos sesiones, y los niños y niñas hicieron uso de pintura acrílica. En estas sesiones observamos una división en el grupo con relación a la forma de intervenir las cajas, ya que algunos niños sólo hacían uso del pincel, mientras que otros usaban las manos para dejar huellas. Pero nos dimos cuenta de que, la propia dinámica del grupo y al tratarse de una propuesta muy lúdica, puesto que las bolsas que los cubrían para no mancharse de pintura eran como trajes de la prehistoria, hizo que los niños que estaban usando el pincel experimentaran, imitando a sus compañeros, pintándose la mano y dejando la huella en sus cajas. Además, observamos una mayor implicación del cuerpo, empezaron sentados, y a medida que iban creando se ponían de pie. Al llevar este trabajo a supervisión, se nos devolvió algo que nos ha acompañado hasta la última sesión, y es que, aunque la propuesta sea más o menos directiva, son los componentes del grupo por medio de consenso quienes deciden las reglas y condiciones de trabajo (hasta donde nos manchamos de pintura, cambiar el guante por la bolsa kraft, creación del teatrillo, etc).

La tercera propuesta, dado que se acercaban bastantes días de fiesta, planteamos una actividad que tuviera una apertura y cierre en el mismo día. Así, acogiendo la idea que nos presenta Moccio (1980) sobre dar vida y transformar un objeto cotidiano, tratamos de trabajar el juego simbólico. Sin embargo, pensamos que nos adelantamos al proponer este juego, puesto que los niños no eran capaces de transformar los objetos en algo diferente, por ejemplo: no podían imaginar que una botella podía ser un cohete. Esta observación, nos hizo ser conscientes de que presentaban un empobrecimiento en la capacidad de simbolización, por ello, tuvimos que retroceder para ponernos al nivel en el que ellos estaban, siendo nosotras las que empezamos a darle vida a los objetos mediante el juego. Al jugar y contar historias a través de los objetos, transformándolos en personajes, nos dio la sensación de que la dificultad en la capacidad de simbolización podría ser debida a que estaba dormida, pues en el último momento del taller, muchos de ellos pudieron transformar el objeto en un personaje.

8.2. Búsqueda del yo: aparición de la subjetividad

Para el inicio de esta segunda fase, se produjo un largo parón del taller debido a las fiestas escolares y vacaciones de pascua. Observamos a la vuelta de estas, que el grupo se encontraba desubicado, y tuvieron pequeñas dificultades en recordar las rutinas del taller (sentarse en la zona de asamblea y no en las mesas). Pese a ello, nos sorprendió que sí recordaban otros aspectos como el ritual inicial de saludo, las propuestas ya realizadas y la última propuesta que realizaron.

En la nueva propuesta, la creación de un títere con un guante de vinilo, observamos que tenían dificultades con el material, porque les recordaba al hospital, y se quejaban de que les sudaban las manos, por ello, planteamos como segunda opción un nuevo material, la bolsa Kraft. Fue el grupo el que decidió sustituirlo. No llevamos ejemplos por miedo a que se copiaran y no fueran creaciones propias, pero observamos que tenían dificultades en entender el proceso para transformar la bolsa en títere, porque pintaban directamente sobre la bolsa y no añadían elementos recortados, y tampoco sabían cómo plasmar la emoción del títere (decían que el títere estaba enfadado y el títere tenía una sonrisa). Por todo ello, en la siguiente sesión, nos planteamos llevar tanto ejemplos de expresión de emociones como de títeres de bolsa. Al llevar los ejemplos y enseñarles las posibilidades que tenía la bolsa, ellos sin necesidad de copiar, ni mirar casi nuestros ejemplos, empezaron a crear su propio títere. Nos dimos cuenta que a muchos de los niños, no es que les faltara imaginación, sino que les faltaban recursos técnicos, porque muchos sabían cómo querían transformar la bolsa, pero no sabían cómo hacerlo.

En la última supervisión, se nos planteó la idea de que elaboraran de manera colectiva un teatrillo, ya que nuestra idea inicial era que generaran casas para sus títeres, pero dado que nos quedaban cuatro sesiones para finalizar, y observamos la necesidad grupal de narrar haciendo uso de los títeres, planteamos al grupo si querían elaborar un teatrillo, o seguir con la intención de crear la casa del títere. Entre todos decidieron que lo que más les apetecía era el teatrillo, ya que muchos mostraban la necesidad de jugar con el títere. Dada la falta de tiempo, nosotras creamos la estructura del teatrillo para darles una superficie rígida y estable, hicimos fotos del proceso para mostrárselas y así, que fueran conscientes de cómo se había creado, generando que de cierta manera estuvieran también implicados.

8.3. Ideas generales

Con el transcurso de las sesiones observamos que un tema recurrente del grupo era el de los corazones, ya que, en todas las propuestas llevadas a cabo, siempre ha habido algún niño o niña que lo ha representado de alguna manera. Nuestra primera impresión fue pensar que estaba relacionado con la falta de cariño, dado la situación familiar que presentan algunos de los niños. Pero en una de las supervisiones se nos devolvió otra visión, y es la gran influencia de corazones en los medios (dibujos animados, revistas, etc.). Otro tema recurrente era el de escribir los nombres de

los compañeros en las obras, nos dimos cuenta al hablar con la tutora, que aquellos que iniciaban siempre este acto, eran los niños que fuera del colegio se juntaban con adolescentes, lo que nos hizo pensar que imitaban a los mayores en el acto de dejar su firma.

A nivel grupal, vimos que presentaban mayor autonomía, no había que explicar los tiempos del taller, sino que los tenían interiorizados. Si nos saltábamos alguna fase, como el saludo inicial, ellos nos la reclamaban, porque se había convertido en un ritual del grupo. Durante la primera fase, observamos que siempre cogían los materiales y los llevaban a la mesa, con actitud de posesión, y en la segunda fase observamos que solo cogían el material que necesitaban y luego lo devolvían a la mesa de los materiales. Se generó una mayor predisposición a dejar los materiales a los compañeros, a pedirselos entre ellos, más respeto hacia los compañeros, y en cuanto al proceso creador, una mayor implicación y concentración en la elaboración del títere.

8.4. Roles y emergentes grupales

A nivel de contratransferencia/transferencia, cuando asistían al taller niños que acudían de forma intermitente, generaban un clima en el aula distinto, haciendo que los niños que acudían de forma habitual al taller se distrajeran. Los consideramos los “*saboteadores*” del taller, porque nos daban la sensación de que ni hacían, ni dejaban hacer.

Observamos cambios de roles en el grupo, según las dinámicas propuestas. Un tema latente en el grupo fue la ansiedad por el tiempo; con frases como “*se acaba el tiempo*”, “*vamos ya a trabajar*”, y los portavoces que exteriorizaban esta información variaban dependiendo de la sesión. También observamos en el grupo la presencia de líderes operativos, pues presentaban soluciones ante la dificultad del grupo para ponerse de acuerdo (¿qué hacemos con el teatrillo?; el compañero no cabe en la mesa, ¿qué hacemos?).

Observamos que otro emergente grupal podría ser el de resistencia al cambio, ya que había varios niños que con su comportamiento rechazaban la realización de la tarea.

9. Estudio de caso

Alicia (nombre ficticio para proteger y mantener su anonimato) es una niña de 6 años. Le pusimos ese nombre porque desde el primer momento nos pareció una niña muy risueña, soñadora y con gran capacidad imaginativa, como Alicia en el país de las Maravillas. La situación personal en la que se encuentra la niña no nos fue facilitada, ya que estaba a cargo de servicios sociales y desde el centro se nos informó que era muy importante proteger la privacidad de la menor. A través de una conversación inicial que tuvimos con la tutora, nos informó de que Alicia era una niña que requería mucho contacto físico, y así lo mostró en las sesiones. Pues sin conocernos y nada más vernos, vino a darnos un abrazo.

A nivel conductual, nos pareció que la niña se mostraba tranquila y con muestras de escucha activa. Pero presentaba la necesidad de estar en contacto físico constante con alguna de las arteterapeutas. En la mayoría de los círculos iniciales de caldeamiento, necesitaba que una de las arteterapeutas le cogiera la mano, estar cerca de ella. Por esa razón, nos planteamos que sería interesante observar si con el transcurso del taller, iría cogiendo autonomía y se iría distanciando. Pues, nos dio la sensación de que necesitaba el contacto físico para que ella misma se sintiera presente.

A nivel emocional, observamos que era una niña alegre y cariñosa. Aunque en algunas ocasiones, hacía uso de la mentira para evitar que algún compañero se enfadara con ella o que la riñeran.

Alicia siempre mostró gran interés en estar en el taller de Arteterapia, no faltó a ninguna sesión, nos recibía con una gran alegría gritando nuestros nombres y abrazándonos. También, la tutora nos informó que era una niña a la que le gusta mucho la pintura, el dibujo y todo lo relacionado con el acto de crear.

10. Desarrollo del caso

En la primera sesión, que consistió en crear un títere de palo, nos dimos cuenta que, al contrario que el resto de sus compañeros, ella enseguida entendió la propuesta, se basó en uno de los ejemplos que mostramos para elaborar su conejo, siendo la única que pintó el palo que sostenía el títere. A la vez, e igual que la mayoría de sus compañeros, también representó un títere con forma de corazón. Como se puede observar en la Fig.1, hizo uso de diferentes colores, sin importarle que se entremezclaran. Además, trabajaba mucho a partir de un gesto dinámico y presionando mucho el trazo.

En la segunda y tercera sesión, pintar la caja (Figura 2), contenedor donde iban a guardar las obras del taller, trabajamos con pintura acrílica. En esta ocasión, la vimos un poco más perdida y cohibida, nos hizo pensar que posiblemente se debiera a la falta de control que genera el propio material. Estaba temerosa y no se atrevía a mancharse las manos para pintar con ellas, solo hacía uso del pincel para hacer dibujos figurativos (flores, corazones), hasta que una de las arteterapeutas le propuso que probara a mojar su mano en el plato de pintura, en ese momento, observamos un cambio tanto en su expresión facial como corporal: empezó a pintar con las manos, a dejar huellas de dedos y de la mano por toda la caja, e incluso a pintar con el pincel, añadiendo una gran cantidad de pintura y haciendo uso de todos los colores disponibles.



Figura 1. Títeres de palo.

En la cuarta sesión, planteamos el juego de la bolsa mágica. Hasta este momento, Alicia seguía necesitando ese contacto físico al empezar la sesión, seguía cogiendo la mano de alguna de las arteterapeutas pero durante menos tiempo, y observamos que empezó a estar conforme con el hecho de sentarse sólo al lado de una de nosotras. Durante este juego, vimos como tenía una gran capacidad de simbolización, fue una de las pocas niñas del grupo que le dio más de una posibilidad a los objetos que le tocaban. Un spray lo convirtió en un personaje que se llamó “*Flu-flu*” y que echaba agua cuando se enfadaba, pero ese mismo objeto lo transformó en un tambor o en una guitarra enfadada. Trataba de buscar al resto de compañeros para interactuar con ellos, con su objeto-personaje, sin despegarse mucho de las arteterapeutas.



Figura 2. Huellas en la caja.

Otra sesión que destacamos fue la sexta, donde tuvieron que crear un boceto del títere de guante (Figura 3). En esta sesión, también observamos como Alicia ya no buscaba coger la mano de la arteterapeuta, simplemente su proximidad, y búsquedas con la mirada. Elaboraba su creación, de pie sobre la mesa de los materiales, junto a la mayoría de sus compañeros. Se la veía mucho más segura y autónoma durante la creación, sólo buscó a las arteterapeutas para mostrarles el dibujo final. Generó un personaje muy cargado, lleno de pelo, que lo llamó “*Mimat*” y le comentó a la arteterapeuta al oído, como si de un secreto se tratase, que el personaje comía queso, pero que no sabía cómo dibujarlo. Se le devolvió que si sabía de qué color era el queso, a lo que contestó que sí, y de manera inmediata se fue a la mesa donde estaban todos a representarlo en su dibujo. Por otro lado, hay que destacar que a Alicia le costaba mucho poner final a las sesiones, nos dimos cuenta de que siempre quería añadir algo más a sus producciones justo cuando estábamos avisando de que había que recoger, esto nos hizo pensar que no quería que finalizara el tiempo del taller. En esta

sesión, también se presentó un gesto muy significativo, ya que recortó uno de los corazones de su obra para pintarlo por dentro y dárselo a la arteterapeuta, con mucho cuidado, para que lo guardará, como si se tratara de un regalo.



Figura 3. Boceto del títere de guante. “Mimat”.

A partir de la sesión siete hasta la sesión diez trabajamos con la creación del títere de bolsa (Figura 4). Queremos destacar que en estas sesiones, Alicia ya no tenía la necesidad de sentarse junto a las arteterapeutas, permitiendo que los compañeros se sentaran entre ella y la arteterapeuta, siempre y cuando se hubiera producido algún contacto, ya sea un abrazo o sonrisa, al inicio de la sesión. En estas sesiones se observó la gran autonomía de Alicia, pues, nada más se hizo la propuesta, se puso a seleccionar las cartulinas de los colores que iba a utilizar, así como los rotuladores. A diferencia de sus compañeros, entendió y tenía claro el personaje que iba a elaborar, observamos la gran cantidad de recursos que tenía para usar los diferentes materiales en su creación. Por otro lado, también nos dimos cuenta de su necesidad de poner un poquito de cada uno de los materiales disponibles, lo que a nuestra percepción nos hizo ver que se estaba produciendo una sobrecarga de materiales en el títere, hasta tal punto de tener que aportarle la idea de crearle un bolsillo al títere para guardar las cosas. Destacamos también que, a pesar de que mostraba mayor autonomía y se había apropiado de la creación, seguía haciendo una identificación hacia una de las arteterapeutas en su obra, ya que, Alicia comentó que había hecho el pelo del mismo color y forma que el de la arteterapeuta.



Figura 4. Títere de guante con bolsa Kraft.

En la sesión once, el grupo elaboró unos bocetos con tiza sobre cartulina (Figura 5), de cómo querían que fuera su teatrillo. En esta sesión observamos que Alicia, volvía a rescatar los dibujos figurativos representados en su caja (flores, nubes y corazones). Además, quiso que una de las arteterapeutas la ayudara a hacer un corazón en su dibujo, a pesar de que algunos compañeros se ofrecieron a dibujárselo, ella les rechazó. Así, la arteterapeuta puso su mano sobre la de Alicia y juntas dibujaron el corazón. Por otro lado, observamos que la niña disfrutó mucho difuminando la tiza.



Figura 5. Boceto del teatrillo con tiza.

Por último, destacamos la sesión trece, donde los niños hacían uso de su títere y del teatrillo para representar (Figura 6). En el caso de la representación de Alicia, confirmamos lo que Oaklander (2001) menciona, y es que, las funciones de los títeres de los niños a menudo se caracterizan por dos cosas: historias familiares y muchos golpes. Así pues, Alicia durante la representación haciendo uso de su títere, se dedicó en algunos momentos a golpear el títere que llevaba otra compañera. Por otro lado, durante esta propuesta también planteamos la idea de poder compartir los títeres, de forma que Alicia escogió un títere enfadado. Durante la representación con este títere, Alicia expresó lo siguiente: *“Me llamó Enfadón, y estoy enfadado porque mi madre siempre dice que no me va a comprar nada. Siempre lo tiene que elegir ella, siempre... Y por eso siempre estoy enfadada”*. Dirigiéndose hacia el títere que manejaba la compañera: *“¿Quieres un abrazo?”* (Movi6 el títere hacia el de la compañera como si le diera un abrazo). Y en ese momento las dos juntas se pusieron a cantar la canción de *“Espacito”*.



Figura 6. Representación en el teatrillo.

11. Conclusiones

Para concluir, nos gustaría resaltar en referencia a la hipótesis y objetivos, que estos se han cumplido en cierta medida, pues pensamos que para que los niños adquieran mayor conciencia de sí mismos y desarrollen aún más sus capacidades, es necesario, que el taller de arteterapia sea de una duración superior. Aun así, podemos establecer que la mayor parte de los objetivos se han cumplido, ya que a nivel grupal hemos podido observar cambios, y a nivel individual, hemos visto estos cambios mediante las producciones y el uso de los materiales, podemos decir que los niños y niñas se han empoderado de las propuestas y han incrementado su subjetividad.

Consideramos que sería interesante analizar e investigar si mediante un trabajo de arteterapia más prolongado en el tiempo, y de mayor duración, sería posible que se observaran mejoras a nivel académico en estos niños. Hemos podido observar durante el proceso del taller, la gran carencia de recursos técnicos que presentan estos niños al recortar, al pintar, al manipular los materiales. Además de sus carencias técnicas, también nos dimos cuenta de que su capacidad de imaginación y creatividad estaban dormidas. Por esta razón, la propuesta del trabajo con los títeres, creemos que les ha beneficiado, porque no solo debían de crearlos sino también dramatizar con ellos. Trabajando así tanto la exploración de materiales, la técnica como la simbolización.

Resaltamos también, la importancia del juego, siendo nosotras en muchas ocasiones las que lo iniciábamos, para abrirles la puerta de la imaginación para poder entrar en el juego simbólico. En otras ocasiones eran ellos los que lo iniciaban, permitiéndonos ver sus formas de interactuar y relacionarse. Esto a nivel personal nos ha hecho rescatar a nuestras niñas interiores.

Referencias bibliográficas

- Abajo, J.E. (2004). Infancia gitana y paya: convivencia y conflictos en la escuela. *Tabanque: Revista pedagógica*, 18, 97-116.
- Avilés, M. y López, E. (2014). Jugar con trampa. Taller de arteterapia en el Centro de Día de Atención a Menores de Aldeas Infantiles SOS Granada. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 9, 73-86. doi: 10.5209 / rev_ARTE.2014.v9.47483
- Carmona Santiago, J., García-Ruiz, M., Máiquez, M.L., Rogrigo, M.J. (2019). El Impacto de las Relaciones entre la Familia y la Escuela en la Inclusión Educativa de Alumnos de Etnia Gitana. Una Revisión Sistemática. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 319-348. doi: 10.4471/remie.2019.4666
- Domínguez-Toscano, P. M. (2014). *El arte como constructor de paz social*. Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
- García, A. (2005). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(18). En http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/GGuzman.pdf.
- Garriga, C. y Carrasco, S. (2017). Tradición y cambio en la vida de los gitanos. *O Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romani = revista trimestral de investigación gitana*, 97, 30-36.
- Hernández, A. y Montero-Ríos, M. (2016). *Actividades artísticas y creativas en terapia ocupacional*. Madrid: Síntesis.
- Lalueza, J. y Crespo, I. (2009). Voices in the “Gypsy Developmental Project”. *Mind, Culture and Activity*. 16(3), 263-280. En <https://doi.org/10.1080/10749030802601304>
- López, M. y Martínez, N. (2012). *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid: Tutor.
- Marxen, E. (2011). *Diálogos entre arte y terapia. Del <<arte psicótico>> al desarrollo de la arteterapia y sus aplicaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Mesas, E. (2015) El títere como herramienta de trabajo en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 301-317. doi: 10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51698
- Moccio, F. (1980). *El taller de terapias expresivas*. Barcelona: Paidós.
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2). doi: 10.35362/rie5221797
- Parra, I., Alvarez, A. y Gamella, J. (2017). Un conflicto silenciado: procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 35-60.
- Rojas-Bermúdez, J. (1997). *Teoría y técnica psicodramáticas*. Barcelona: Paidós.
- Rubio, R. (2014). *Análisis de las continuidades y discontinuidades entre escuela y familia gitana* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Oaklander, V. (2001). *Ventanas a nuestros niños*. Chile: Cuatro Vientos.

