



## **Arteterapia y terapia de juego centradas en el niño Una simbiosis destinada al éxito**

Rafael Ibáñez Zamora  
*rafaelarteterapeuta@gmail.com*

### **Resumen**

El arteterapeuta que desee trabajar con niños no puede trabajar con ellos de la misma manera que trabaja con adultos. En el caso del adulto la mediación artística sirve como herramienta de cambio y transformación, pero para los niños el arte y el juego actúan como sus lenguajes más primordiales para expresarse y comunicarse con el mundo. En consecuencia es lógico considerar que el arteterapeuta que desee trabajar en el contexto infantil deberá permitir que el elemento del juego se desarrolle abiertamente durante las sesiones.

En muchos casos se presentarán ocasiones en las que los niños le pidan trabajar con otras herramientas que no son propiamente las artísticas. En este sentido la terapia de juego puede proporcionarle las herramientas necesarias para completar sus conocimientos y ofrecerle un elenco de posibilidades más amplio a cada niño.

**Palabras clave:** Arte. Juego. Arteterapia. Terapia de juego. Niños.

### **Child-centered art therapy and play therapy**

#### **A symbiosis destined for success**

#### **Abstract**

The art therapist who wants to work with children can not work with them in the same way as he would when working with adults. In the case of adults,

artistic mediation serves as a tool for change and transformation, but for children, art and play are their languages and act as agents that allow them to express themselves and communicate with the world. Therefore, it is reasonable to consider that the art therapist who wants to work in a child orientated context, should allow an element of fun to be developed openly during meetings.

In many cases the children will ask to work with other tools that are not themselves related to art. In this way the play therapy can provide the necessary tool to complete the child's knowledge and offer a wider range of possibilities for each child.

**Keywords:** Art. Play. Art therapy. Play therapy. Children.

### Introducción

Como bien sabemos los arteterapeutas, el juego es un ingrediente indispensable en los talleres de arteterapia para adultos. En éstos se anima a las personas que participan a experimentar con los materiales, se les da licencia para tirarse por el suelo y embadurnarse de pintura con absoluta impunidad si así lo desean. En un ambiente donde no solo se consiente sino que incluso se promueve el juego, la exploración y la travesura, el fin que se persigue es ir derribando progresivamente las resistencias del paciente. Algunos dirían que aquello que se persigue es reconectar con nuestro "niño interior". Otros lo dirían de otra manera, que lo realmente importante es estimular ese potencial creativo que por determinadas causas en algún momento se vio gravemente interrumpido.

Sea como fuere, los arteterapeutas pretendemos trabajar el arte con los adultos de una manera muy similar a cómo lo utilizan los niños. El objetivo es que la persona pueda liberarse hasta un cierto punto del concepto que la mayoría de adultos tienen del arte, aquél que se vincula axiomáticamente con otros conceptos tales como estética, imitación, excelencia, técnica, valor, resultado.

La experiencia artística del niño, en cambio, no centra su atención en el resultado final sino en el proceso, en la vivencia, por lo que el objetivo que se persigue en la terapia infantil resulta radicalmente distinto. En su caso tiene que ver con poder hablar en su mismo idioma ya que para ellos arte y juego no son solamente herramientas de transformación y cambio, son sus lenguajes naturales.

La hipótesis principal de este ensayo pasa por considerar que arte y juego forman parte de una misma actividad en el universo del niño y que por tanto la terapia artística aplicada al ámbito infantil no resulta lo suficientemente efectiva si ésta se limita exclusivamente al uso de las herramientas artísticas. Al no tener el mismo sentido que para el adulto, en el caso del niño no tiene sentido alguno utilizar el

arte como una entidad independiente del juego.

### **La escisión entre arte y juego**

No resulta demasiado complicado darse cuenta de que la actitud de un niño frente al acontecimiento artístico es muy diferente a la de un adulto. Y es que la actividad artística es una de las expresiones más gratificantes que un niño puede encontrar a lo largo de la infancia. Para Luquet, *“el dibujo es un juego que intercala entre otros”* (Luquet, 1978). En la mente del adulto, en cambio, el arte se encuentra regido por determinados convencionalismos culturales y mercantiles, y todo, absolutamente todo, queda subordinado a un resultado final.

Y es que aquello que en el universo del niño parece cohabitar de una manera íntima y sorprendentemente fluida, en el mundo adulto termina por disociarse irremediabilmente. ¿Cómo se llega a semejante escisión entre arte y juego?

El psicólogo Howard Gardner define los años prescolares como *“la edad de oro de la creatividad”* (Gardner, 1982). Según él, este auge creativo puede explicarse fácilmente por aquello que ocurre a nivel cognitivo y del desarrollo. La etapa comprendida entre los dos y los cinco años está marcada por lo que él llama una *“revolución en el conocimiento”* (Gardner, 1982), en la que el niño comienza a conocer, procesar y dominar los símbolos de su propia cultura, y aprende a combinarlos libremente para comunicarse con el mundo. Es la etapa en que el niño aprende a hablar, a dibujar, a utilizar el juego simbólico, es decir, a utilizar los lenguajes que tiene a su alcance.

A este auge creativo sigue en la mayoría de los casos un progresivo declive, el principio del cual coincide con el ingreso a la escuela, y que terminará dando como resultado una escisión absoluta entre manifestación artística y manifestación lúdica. Gardner (1982) señala cómo los niños, poco después de que ingresen en la escuela, comienzan a perder su interés por las actividades artísticas. Sus dibujos, además, van perdiendo poco a poco ese encanto y originalidad tan peculiares, mostrando cada vez más claramente un realismo regido por la pretensión de ser fiel a los criterios estéticos. El psicólogo estadounidense define esta etapa como *“etapa literal”* (Gardner, 1982) debido a la literalidad que a partir de ese momento confieren los niños a sus obras y que, a su juicio, corresponde a un momento necesario del desarrollo en que los niños comienzan a tomar una mayor conciencia de los estándares de su cultura y de la importancia de seguir las pautas para adaptarse exitosamente a su sistema cultural.

Aquello que para Gardner resulta un proceso normal y necesario, para otros es el resultado de una pésima gestión educativa. En la actualidad existe una corriente

muy crítica de pensamiento que acusa directamente al sistema educativo de ser el principal responsable del declive de la creatividad en el individuo. El experto en creatividad Ken Robinson (2011) considera que nuestro sistema educativo sigue siendo prácticamente el mismo que el de hace varias décadas, aquél que fue diseñado para responder a las exigencias de la sociedad industrial. Al igual que hace años, el modelo educativo actual pretende que todos los alumnos tengan que adaptarse a una misma manera de trabajar, imponiendo así demasiados límites a las facultades innatas de los niños. Como resultado, se desalientan irremediablemente los talentos individuales y se promueven sentimientos de competitividad, marginación y desigualdad entre los alumnos.

Ciertamente la presencia de las artes en las escuelas de todo el mundo resulta cada vez más escasa y ello representa un empobrecimiento paulatino y constante para la creatividad de los individuos. Para Robinson (2011) aquello que hace a los niños tremendamente creativos es que no tienen miedo a equivocarse, y son los maestros -y en general los adultos de su entorno- quienes les enseñan que en nuestra sociedad, los errores resultan inadmisibles. En consecuencia obtenemos una fábrica de seres humanos que aprenden a considerar la manifestación artística como algo reservado únicamente a unos pocos elegidos, y la manifestación lúdica como algo exclusivamente reservado a los niños.

### **Arte y juego en el universo del niño**

Así, y si desde la perspectiva del adulto arte y juego son ya dos entidades bien diferenciadas, en el universo del niño ambos forman parte todavía de una misma manifestación. De hecho casi todos los pequeños muestran una facilidad asombrosa para utilizar en una sinestesia perfecta herramientas propias de uno y de otro. Como relata el propio Gardner, el niño *“canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín”* (Gardner, 1982).

Y es que arte y juego se encuentran entre las primeras actividades del infante. Ya vimos anteriormente cómo es a partir de los dos años de edad que comienzan a aparecer las primeras evidencias simbólicas, tales como el lenguaje verbal o el juego simbólico, y también las primeras representaciones gráficas con una clara voluntad simbólica. Estas primeras evidencias simbólicas representan la culminación más o menos consistente de un proceso que tiene lugar anteriormente y que Donald W. Winnicott estudió a fondo.

Para el psicoanalista inglés (Winnicott, 1971) la tarea de aceptación de la realidad nunca queda terminada del todo y ningún ser humano, por su propia naturaleza, se encuentra exento de experimentar inmensas dificultades a la hora de asimilar-

la. Para afrontarla con una mínima garantía de éxito contamos con una suerte de zona intermedia, fraguada desde nuestros primeros momentos de existencia, que se encarga de acoger toda la ansiedad del individuo, actuando de sostén para no sucumbir en los momentos de incertidumbre y de angustia. Es la zona que acoge las experiencias que facilitan la transición entre ambas realidades al bebé, por ello Winnicott las denomina *experiencias transicionales*.

Con la maduración cognitiva y la llegada de los símbolos, estas experiencias transicionales irán transformándose en las experiencias lúdicas. Durante el tiempo de juego y mediante el acto de simbolizar los pequeños continúan aliviando sus tensiones, ya desde una posición mucho más consciente, acometiendo además las importantes tareas de conocer la realidad que les rodea y de adquirir un cierto control sobre las emociones que ésta les suscita. El juego resulta, así, un puente entre ambas realidades, el cual permite por un lado disfrutar de sus anhelos y por otro, tomar conciencia de los límites.

Al igual que el juego, el arte está presente en la vida del niño desde momentos muy tempranos y también sirve como puente intermedio entre realidad interna del niño y la realidad exterior. En este sentido deberíamos comenzar a considerar el arte infantil como algo que en ningún caso es ajeno al espacio del juego sino que al contrario, forma parte de él.

#### *El lenguaje de los niños*

En su artículo *Arteterapia con niños en edad preescolar* Sol Martínez apunta que los pequeños

*“no tienen aún desarrolladas la totalidad de las capacidades para expresarse verbalmente, tampoco les es fácil reconocer sus emociones para poder volcarlas en un diálogo con el terapeuta y así comunicar qué es lo que los perturba”* (Martínez, 2009).

Resulta obvio constatar que dentro de un marco terapéutico, de los niños todavía no podemos esperar una devolución verbal que contenga una elaboración consistente y realista de los conflictos. Sin embargo sí tienen a su alcance un lenguaje con el que se desenvuelven con amplia soltura. Mi experiencia profesional me ha llevado a constatar aquello que afirma Landreth (2012), a saber, que el lenguaje del niño no es otro que el juego.

Y es que cuando un niño juega, no lo hace para evadir sus responsabilidades como piensan muchos padres, sino que como mínimo está desempeñando tres actos fundamentales de su vida. En primer lugar está explorando el mundo, investigándolo, averiguando cómo son las cosas que forman parte de su realidad. En

segundo lugar está expresando y proyectando sus sentimientos hacia el exterior, muchos de sus temores y también de sus deseos, en forma de actos simbólicos. Y finalmente está ejerciendo su deseo por comunicarse, consigo mismo primero y con los demás después. En definitiva tres actos de necesidad primaria: exploración, expresión y comunicación.

Al igual que el juego, el arte también responde claramente a estos tres actos de necesidad primaria. Mediante sus actos artísticos el niño también se expresa, se comunica simbólicamente y explora el mundo.

En el mundo infantil resulta una tarea ardua y compleja saber distinguir entre arte y juego. Cuando observamos a un niño fingiendo ser un superhéroe, ¿debemos entender ese acto como una representación teatral o como un juego? Encontraremos fácilmente la respuesta si tenemos en cuenta que es desde la perspectiva adulta desde donde conceptualizamos todo, incluyendo el propio concepto de arte.

Por extensión tampoco resulta fácil distinguir entre aquello que pertenece al ámbito de la terapia artística infantil y aquello propio de la terapia de juego. En ocasiones desconocemos incluso a qué campo pertenece una técnica determinada. A modo de ejemplo pongamos el *sandplay* o técnica del cajón de arena: ¿cómo saber si es una técnica propia de la terapia artística o de la terapia de juego si en ambas se utiliza con niños habitualmente? La respuesta depende igualmente del punto de vista.

En cualquier caso y por todo lo anteriormente argumentado consideramos que en el terreno de la intervención arteterapéutica con niños no podemos desvincular el arte de la esfera del juego puesto que ellos mismos así tampoco pueden hacerlo. Así mismo consideramos que el uso terapéutico del arte con niños no debería quedar limitado únicamente a la esfera de lo propiamente artístico. Tal y como apunta la arteterapeuta Sol Martínez,

*“la función de la (arte)terapia es encauzar el juego libre, es contener esta actividad para ser testigo de la misma, el juego que se establece entre el terapeuta y el paciente requiere que ambos sepan jugar, el terapeuta tiene que saber jugar, ya que esa es su tarea y el paciente debe poder jugar ya que es su acto de creación, que es el objetivo de la terapia”* (Martínez, 2009).

### **Algo más allá**

Muchos niños con los que he trabajado me pedían algo más que ceras y pinturas. A muchos esto no les parecía suficiente, sencillamente porque ese no era su método. Quizás era el mío, pero no el suyo. De modo que en un determinado momento me vi en la necesidad de buscar algo más allá que permitiera a los niños tener más opciones a su alcance. Ese “algo más allá” me lo han ido mostrando los propios niños.

A continuación se exponen brevemente dos casos en los que el uso terapéutico del arte representaba una clara limitación para los niños. En el primer caso se trataba sencillamente de una preferencia personal hacia lo lúdico por encima de lo artístico; en el segundo caso se trataba claramente de un rechazo hacia lo artístico propiciado por las dificultades particulares.

#### *Laura*

Laura tenía 8 años y era una niña extremadamente miedosa. Poseía un alto nivel de angustia que proyectaba en toda clase de objetos fóbicos. En realidad todo se debía a que su aparato psicomotor nunca había funcionado del todo correctamente y esto provocaba que mantuviera un estado de hipervigilancia constante con respecto al exterior, un estado permanente de alerta y de defensa. Además sus padres nunca se encargaron de facilitar que su hija pudiera adquirir toda clase de conceptos mentales mediante el juego y la experimentación.

Desde el comienzo del proceso terapéutico Laura nunca mostró demasiado interés hacia lo plástico, ella consideraba esa parte algo más propio de los chicos. Lo que le gustaba de verdad era jugar a fingir que éramos otras personas, como en una representación teatral pero sin límites escénicos ni de ningún otro tipo. A Laura le gustaba mucho hacer de profesora y solía utilizarme a mí como alumno. Le gustaba darme lecciones, durante las cuales me trataba con cariño y con severidad a la vez. En definitiva, le gustaba jugar a que lo sabía todo y que conocía todos aquellos conceptos que en realidad no conocía.

En sus representaciones se desenvolvía como pez en el agua y cada vez se le ocurrían nuevas historias a representar, en la mayoría de las cuales su cuerpo tenía un papel protagonista. De esa manera fue poco a poco cogiendo confianza y soltura en sus movimientos, al igual que cuando comenzamos a utilizar los títeres, donde debía utilizar ambas manos. Cuando le proponía jugar con ellos, ella siempre escogía al personaje de la bella princesa que todo lo tenía y todo lo sabía, al igual que la maestra que le gustaba interpretar.

Mi función pasaba por reflejar su comportamiento y Laura terminó por darse cuenta a su manera de que la imagen que le gustaba proyectar era en realidad una imagen que perseguía compensar sus debilidades. La angustia y el miedo fueron dejando paso poco a poco a la aceptación de sus dificultades psicomotoras y a la comprensión de sus carencias.

#### *Álex*

Álex tenía 7 años y sufría de una dislexia que provocaba un rechazo absoluto hacia

todo aquello que tuviera que ver con la escritura y la lectura, y también por extensión a cualquier actividad plástica. Para evitar mostrar su debilidad se valía de mil y una artimañas: hacia pasar por suyos dibujos de sus compañeros, calcaba letras de los libros y se inventaba cientos de excusas.

Su comportamiento resultaba caótico, era incapaz de controlarse y de concentrarse ni un solo minuto en ninguna tarea. Su familia sufría además de una desestructuración evidente, lo cual no ayudaba mucho a Álex.

Desde el principio de la terapia no paraba de moverse por toda la habitación, saltaba por todas partes sin cesar, se mostraba enormemente tiránico conmigo, no aceptaba límites, aunque al mismo tiempo valoraba mucho el tiempo que pasábamos juntos. En un principio yo solo deseaba que dejara de mostrarse hiperactivo, pensaba que conseguir que estuviera tranquilo era una condición *sine qua non* para poder trabajar. Era lo que había que hacer pero no podía conseguirlo.

Álex me traía sus juguetes y esperaba que yo jugara con él. También interpretaba personajes que deseaban por todos los medios entablar una guerra sangrienta contra mí. Yo le mostraba toda suerte de materiales artísticos, ceras, lápices de colores, pinturas, pero todo aquello no hacía más que hacerle sentir que se confrontaba con sus dificultades disléxicas. No podía entender qué estaba sucediendo, hasta que llegó el día en que de repente, en vez de pretender que se calmara, decidí comenzar a moverme junto a él. Empecé a aceptar sus juegos, acepté sus retos bélicos en los que él siempre salía vencedor y jugué con sus muñecos preferidos a batallas donde a mí siempre se me asignaba el papel del ladrón que iba a ser cazado por los policías.

Casi sin darse apenas cuenta Álex comenzó a aceptar límites, a ser capaz de controlarse y de concentrarse durante breves lapsos de tiempo. A medida que la terapia avanzaba, ese monopolio de juegos y de roles fue flexibilizándose y transformándose en pequeñas concesiones, y toda esa agresividad y rabia fueron transformándose en apaciguamiento y moderación. Sus juegos cambiaban también a medida que iba aceptando a su manera sus propias dificultades, terminando finalmente por integrarlas como parte de sí mismo.

### **Una simbiosis destinada al éxito**

Se considera a la psicoterapeuta estadounidense Virginia M. Axline como la pionera de la terapia de juego, una modalidad terapéutica dirigida fundamentalmente a trabajar con niños con una gran variedad de dificultades emocionales, psicológicas y conductuales mediante el uso del medio natural de autoexpresión que éstos tienen, el juego. La terapia de juego concede absoluta prioridad al juego como



mediador entre terapeuta y niño, como lenguaje entre ambos, y lo concibe como el principal medio de expresión, experimentación y comunicación del pequeño.

Axline entiende, al igual que ya entendieron algunas de sus predecesoras como Anna Freud, Melanie Klein o Françoise Dolto entre otras, que si el terapeuta decide comunicarse con el niño en su mismo idioma tendrá muchas más posibilidades de acercarse a su mundo interno y a sus frustraciones dado que éstas son proyectadas simbólicamente por el niño durante el tiempo de juego. La actividad del juego, por tanto, es terapéutica y reparadora por sí misma pero también resulta un medio que puede aportar mucha información al terapeuta acerca de la vida interior del niño.

Se considera igualmente a Axline la creadora de una de las principales modalidades dentro de la terapia de juego. Basándose en el trabajo de Carl Rogers y su modelo humanista de terapia centrada en el cliente, la psicoterapeuta diseñó los principios de la terapia de juego centrada en el niño, anteriormente denominada no directiva.

Para Axline (2003) resulta fundamental conceder el protagonismo y el ritmo del proceso terapéutico al propio niño. Bajo la suposición de este principio, la labor del terapeuta de juego se centra principalmente en aceptar al niño tal y como es, facilitándole un ambiente apropiado donde pueda permitírsele ser él mismo, sin ningún tipo de intervención que pretenda reconducirle o cambiarle. El terapeuta de juego tampoco apresura el ritmo de la terapia, es el niño quien guía el camino y el terapeuta quien le sigue. Es él quien decide con qué quiere jugar y cómo.

Existen diversas herramientas a la disposición de un niño en una sala de terapia de juego. Éstas se sitúan de manera más o menos estratégica, divididas en diferentes zonas en el cuarto de juego. Está la zona de los muñecos, la de los juguetes en miniatura, la del rincón hogareño, la de los juegos de origen natural (arena, piedras, agua...), y también la zona destinada al arte. Y es que la terapia de juego incluye la actividad artística como una más dentro de todas las actividades lúdicas que pueden llevarse a cabo dentro del cuarto de juego, y las herramientas expresivo-artísticas son utilizadas muy frecuentemente por los terapeutas de juego en sus diversas intervenciones. En la obra *Terapia de juego centrada en el niño* de la terapeuta Janet West (2000), la autora reserva un capítulo específico al uso de las artes plásticas como una opción más que tiene el niño para expresarse. Además de poder elegir jugar con juguetes, también puede elegir dibujar o pintar, o utilizar el cajón de arena, como una herramienta más a su alcance.

Llegados a este punto formulamos lo siguiente: si tenemos en cuenta que la terapia de juego concibe el arte como una herramienta más, y que en nuestra disciplina conocemos bien los beneficios del desarrollo del juego, desde aquí sugiero que la

arteterapia infantil no debe limitarse únicamente a las herramientas propiamente artísticas sino que debe contemplar claramente la integración de la utilización de herramientas lúdicas, pues en el universo del niño el arte no puede ser desvinculado de la esfera del juego.

Cabe destacar por último que en otros países, profesionales de ambas disciplinas han colaborado exitosamente en virtud de una mejor asistencia al menor. Ellos han reparado en los numerosos puntos en común que existen entre ambas y en la imperiosa necesidad de ofrecer al niño un mayor repertorio de herramientas para que pueda encontrar su medio de expresión preferido, ya sea juego dramático, expresión plástica, musical, de movimiento o el uso de determinados juguetes. A pesar de llevar muy pocos años en España, muchos menos incluso que la arteterapia, la terapia de juego puede proporcionar a los arteterapeutas una ayuda inestimable, las herramientas necesarias para completar sus conocimientos y poder ofrecer un elenco de posibilidades más amplio a cada niño.

## Bibliografía

- AXLINE, V.M. (2003): *Terapia de juego*. México: Editorial Diana.
- BASSO, R. y PELECH, W. J. (2008): *A creative arts intervention for children with diabetes*. Youth in mind, Journal of psychosocial nursing, vol. 46, no. 10.
- CARNACEA, A. y LOZANO, A. (coord.) (2011): *Arte, intervención y acción social, la creatividad transformadora*. 1ª ed. Madrid: Grupo 5.
- COCKLE, S. (1994): *Healing through art: the self-portrait technique*. International journal of play therapy, no.3.
- GARDNER, H. (1982): *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- GARDNER, H. (1990): *Educación Artística y desarrollo humano*. 1º ed. 1994. Barcelona: Paidós Educador.
- GARDNER, H. (1991): *La mente no escolarizada*. (trad.) 1993. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A. y Buenos Aires: Editorial Paidós SACIF.
- GUTIÉRREZ, M. T. (2004): *La significación del juego en el arte moderno y sus implicaciones en la educación artística*. Memoria de tesis doctoral. Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense. Madrid.
- DE VALDENEBRO, X. (2001): *El arte y el juego*. Revista educación y educadores. Facultad de educación, Universidad de La Sabana.
- KLEIN, M. (1975): *El Psicoanálisis de niños*. Barcelona: Paidós.
- LANDRETH, G. L. (2012): *Play therapy: the art of relationship*. New York: Taylor & Francis Group.
- NIMS, D. R. (2007): *Integrating play therapy techniques into solution-focused brief therapy*. International journal of play therapy, vol. 16, no.1.
- MARTÍNEZ, S. (2009): *Arteterapia con niños en edad preescolar*. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, vol. 4. Madrid.
- LOWENFELD, V. y BRITAIN, W. L. (1972): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LUQUET, G. H. (1978): *El dibujo infantil*. Barcelona: Médica, Técnica.
- PIAGET, J. (1986): *La formación del símbolo en el niño, imitación, juego y sueño: imagen y representación*. México: Fondo de cultura económica.
- ROBINSON, K. y ARONICA, L. (2011): *El elemento, descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Clave.
- WEST, J. (2000): *Terapia de juego centrada en el niño*. México: Manual moderno.
- WINNICOTT, D.W. (1971): *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.