



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Carrera de Psicología

**“LA PINTURA COMO FORMA DE EXPRESIÓN EN UN DISPOSITIVO GRUPAL INFANTIL:
ANÁLISIS DE CASO EN UNA EXPERIENCIA EN UN CONTEXTO DE SALUD PÚBLICA.”**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO

Autores:

Licenciada Daniela Cendoya Aburto

Licenciado Ignacio Yáñez Castillo

Profesor Patrocinante:

Dr. Horacio Foladori Abeledo

(Santiago, 2009)

RESUMEN

Esta Memoria de Título se propone como un análisis de caso, su objetivo es plantear y mostrar un dispositivo de intervención grupal infantil, llevado a cabo en un COSAM de la Región Metropolitana, dentro de lo que correspondió al proceso de Práctica Profesional de los autores. Este dispositivo busca rescatar de manera relevante, lo que para nosotros resulta ser el centro de un trabajo terapéutico con niños: el padecer o el sufrimiento del niño; trabajo que surge como respuesta a las falencias que fueron detectadas dentro de la Institución, y que tienen relación con la forma en que se plantea actualmente el trabajo grupal en la infancia. En este sentido, se implementó un dispositivo grupal, basado en los planteamientos de la A.U.P.P.E. (Asociación Uruguaya de Psicología y Psicopatología de la Expresión), que contempló 25 sesiones y que planteó como metodología de trabajo la creación libre de pinturas como forma de expresión por parte de los integrantes del grupo.

Por medio del análisis de las creaciones pictóricas de uno de los miembros del grupo, se busca dar cuenta tanto del proceso individual como del grupal, poniendo especial énfasis en el carácter comunicativo y terapéutico de la creación pictórica en un espacio seguro que brinde las posibilidades para la libre producción.

INTRODUCCIÓN

El contexto del servicio de salud mental pública como espacio provisto por el Estado para tratar las problemáticas referidas al padecer mental en la población, ha sido un espacio de gran interés para la psicología y en el que las polémicas teóricas y metodológicas son una constante. No sólo porque en la mayoría de las instituciones públicas se encuentran distintas corrientes teóricas representadas por los distintos profesionales de las ciencias *psí*, lo que ya hace complicado un trabajo en equipo, en la medida en que la forma de entender y abordar los problemas referidos a la salud mental es diferente, sino que también, la institución pública está determinada en su funcionamiento por las políticas públicas que la regulan y exigen, a veces explícita y muchas otras implícitamente, una forma de trabajo en que, por decirlo de alguna manera,

la propia salud mental que se declara como el objetivo de la institución, se pierde o eclipsa por las exigencias de dichas políticas.

En el presente trabajo, interesa dar cuenta de una experiencia grupal infantil, realizada en un COSAM de la Región Metropolitana, que surgió a partir de la inquietud por cuestionar ciertas prácticas que se han venido llevando a cabo durante el último tiempo en dicha institución y que buscó rescatar lo que para nosotros resulta ser el centro de un trabajo terapéutico con niños: el padecer o el sufrimiento del niño.

A este COSAM ingresan de forma periódica casos de niños derivados por médicos generales, en su gran mayoría, de los distintos consultorios de la comuna a la que pertenece el centro, con una clasificación que intenta hacer cierta discriminación entre los casos que son parte de las prestaciones que debe entregar el centro para la comuna y los que no. Estos se agrupan básicamente en dos programas: el primero correspondiente a niños que según el manual diagnóstico CIE 10 (Organización Mundial de la Salud [O.M.S], 1996) podrían ser categorizados dentro de los trastornos hiperkinéticos y algunos casos de trastornos disociales, y el segundo programa que lleva por nombre “comportamiento y emociones” incorpora toda una gama de posibles diagnósticos que pueden ser parte o de un trastorno comportamental o emocional. Por la gran amplitud o ambigüedad que implica esta clasificación resulta más fácil de precisar que es lo que no corresponde a dicha clasificación, que poder hacer una lista detallada de lo que sí podría corresponder. Por lo demás, durante el tiempo que estuvimos siendo parte de esta institución al preguntar por estas categorizaciones, la respuesta con la que nos encontramos fue por lo general: *“mira, si no es de híper (término con el que se hace referencia al otro programa) es de comportamiento y emociones”*. Se considera que no son parte de este programa, los diagnósticos correspondientes según CIE 10 (Organización Mundial de la Salud [O.M.S], 1996) a trastornos generalizados del desarrollo, trastornos mentales orgánicos, esquizofrenia y retraso mental. No es el objetivo de este trabajo hacer un análisis crítico directo de estos ordenamientos, si bien a todas luces, pueden resultar con falencias graves que hacen cuestionar las decisiones y los reales objetivos detrás de dichas formas de organización. Nuestro objetivo, es más bien, dar un marco referencial de la organización de un COSAM en el programa infanto juvenil, y cómo se busca dar respuesta a una población que demanda atención.

Una vez que los niños ingresan al COSAM, quedan dentro de uno de los dos programas existentes, los pasos a seguir en ambos casos son muy similares, presentando ciertas variaciones según el criterio de gravedad que evalúe el profesional que realice el ingreso. En la gran mayoría de los casos, el curso es: para los niños entre 6 y 13 años ingresar a un “taller grupal” que dura alrededor de 12 sesiones con una periodicidad de una sesión a la semana, (cabe señalar que cada programa cuenta con un taller particular) y luego de concluido ese taller, los profesionales a cargo, que siempre son dos y que pueden ser psicólogos, psicopedagogas, asistentes sociales o terapeutas ocupacionales, deciden con qué profesional debe continuar la atención dentro del COSAM y si dicha atención es necesaria o no. Por lo que una vez finalizado el taller puede comenzar con psicoterapia individual, con atención psiquiátrica (farmacológica), etc. De acuerdo con nuestra experiencia, una vez finalizado el taller, o sea después de las 12 sesiones, el grupo conformado que podía haber comenzado con alrededor de 15 niños terminaba reducido a la mitad y los otros casos se convertían en deserciones.

Producto del rápido diagnóstico, para diferenciar si un niño debe entrar a un programa u otro e incluso por la falta de formación en los consultorios de los médicos generales que hacen las derivaciones, en variadas ocasiones ocurre que niños derivados al COSAM, entran a un taller grupal y durante las primeras sesiones, los profesionales a cargo se dan cuenta que no corresponde a la clasificación entregada hasta entonces, lo que puede desembocar en un cambio de taller o en esperar a que el taller concluya para hacer el cambio de programa. En este sentido, el taller grupal se vuelve también un espacio de diagnóstico que permite diferenciar qué tipo de atención debe recibir el niño. Para entonces, pueden haber transcurrido unos cuantos meses, si se piensa que el taller dura 12 semanas, que ese niño debió esperar a su vez que comenzara el ciclo del taller al que fue derivado (que en el peor de los casos puede ser muy próximo a la duración del taller, o sea 3 meses) y sin considerar el tiempo entre que se produjo la consulta en el consultorio, que se diera respuesta allí y que se derivara finalmente al COSAM.

La declaración institucional con respecto a la función de los grupos en el programa infante juvenil, hace referencia a que sea un espacio “no terapéutico”, en el que se puedan entrenar y desarrollar ciertas habilidades sociales (al reunirse en una sala a 15 niños de un rango de edad parecido, de 6 a 9 años y de 10 a 13 años), disciplinarles al seguir una serie de normas que se establecen en la primera sesión (estas pueden ser

como no pelear, escuchar a los compañeros, cuidar los materiales, etc.), reconocimiento y manejo de emociones (las que buscan ser trabajadas mediante actividades en que se le solicita a los niños que puedan representar ciertas emociones, identificarlas en caras dibujadas en una cartulina, etc.), atencionales (a través de actividades en su mayoría lúdicas que promueven enfocar la atención con el fin de lograr los objetivos) y de relajación (por medio de ejercicios).

En este contexto, el taller grupal, de uno u otro programa busca cumplir varias funciones: en primer lugar, es la primera respuesta que entrega la institución a la demanda familiar o escolar, en segundo lugar, busca precisar un diagnóstico que permita evaluar la pertinencia de las posteriores derivaciones a otros profesionales, entrenar habilidades consideradas como disminuidas en los niños miembros del taller y por último, y quizás la más importante para la institución, no siendo esta declarada explícitamente, cumple la función de ser una suerte de filtro entre los pacientes que desertan durante el periodo que cubre el taller y no siguen asistiendo y los que mantienen una asistencia constante a lo largo del proceso, de esta manera se intenta no colapsar las atenciones individuales brindadas por los profesionales debido a la gran cantidad de niños que son derivados al COSAM constantemente.

Por nuestra parte, consideramos esta lógica del taller grupal, como la forma que ha encontrado la institución para poder defenderse de la gran cantidad de derivaciones de nuevos casos que se realizan, ya que según como está dado hoy su ordenamiento, de no existir esta suerte de filtro, la organización colapsaría por el número de nuevos ingresos. La alta demanda de atención a la que se debe enfrentar en particular este COSAM, no es más que una pequeña muestra de la realidad nacional de las instituciones públicas no sólo de salud mental, sino que de salud pública en general. En este sentido el problema de poder filtrar el ingreso de nuevos pacientes, a través de protocolos de derivación regulados por las normativas existentes no son suficientes para asegurar un funcionamiento y es como desde nuestra lectura consideramos que estas otras prácticas implícitas, como el de esperar que la mitad del grupo de niños deserte, existen.

En otra cara del problema, surge una de las preguntas fundamentales de la clínica infantil que es, de donde nace la demanda de atención para el niño y como a partir de esa demanda se puede comenzar un proceso terapéutico que abra paso a un posible

padecer del niño que requiera nuestra atención como psicólogos. En esta dimensión nos encontramos nuevamente en un plano institucional en el que convergen, en la gran mayoría de los casos, el colegio y la familia (a través de los padres), siendo estas entidades las que declaran sentirse incómodos con el comportamiento del niño, ya sea porque ha bajado sus calificaciones, por que resulta ser disruptivo dentro de la sala de clases, tiene problemas de relación con sus compañeros, o cualquier otra conducta que resulte ser amenazante para el normal funcionamiento de la institución escolar o familiar. Es así como es el colegio o los padres los que determinan la necesidad de atención para el niño. Es frecuente encontrar, por ejemplo, situaciones en las que el colegio exige a los padres que el niño, producto de su mala conducta, deba recibir un tratamiento neurológico en base a medicamentos, de lo contrario no podría seguir asistiendo al colegio de forma regular, no se podría renovar su matrícula para el año siguiente e incluso se le solicita a sus padres que el niño no puede permanecer durante toda la jornada, sino que debe ser retirado del establecimiento antes que el resto de sus compañeros. Con estos pequeños ejemplos, buscamos retratar de alguna manera como surge la demanda de atención para el niño y como el COSAM, como institución, busca responder a dicha demanda intentando eliminar los comportamientos que resultan ser disruptivos, para lograr así una reinserción tanto en el plano escolar como familiar.

Dentro de este marco, nos surge el interés de realizar una experiencia con un dispositivo distinto en el que recibiendo la demanda familiar o escolar, se intente poner el acento no en el entrenamiento de habilidades específicas, sino que en generar las condiciones para que en un contexto grupal sea posible que surja parte de la subjetividad del niño y que este a través de su propia reelaboración pueda traer al contexto grupal su propia demanda terapéutica, para así poder trabajar sobre ella. Tras la revisión de variadas experiencias grupales infantiles y principalmente desde un enfoque psicoanalítico, se llega a la propuesta de reunir a un grupo de niños que hubieran sido derivados al COSAM y que tuvieran entre 8 y 11 años de edad. La metodología a utilizar durante las sesiones grupales sería la pintura con pinceles sobre hojas de papel, como forma de expresión y creación libre, a partir del dispositivo propuesto por la Asociación Uruguaya de Psicología y Psicopatología Aplicada A.U.P.P.E (1970) en "Psicología de la Expresión". Los niños se deberían enfrentar a la situación grupal pintando lo que quisieran y se desarrollaría dentro de un plazo de tiempo definido (cuatro meses), dos veces por semana en sesiones de 45 minutos de duración.

Por ahora, no importa entrar en las especificidades del dispositivo llevado a cabo, sino que interesa realizar una presentación general que brinde un marco para poder justificar como surgió y se insertó en el marco institucional y los lineamientos teóricos que serán presentados a continuación y que servirán de sustento para el análisis de lo que fue la experiencia particular realizada en el COSAM. Más adelante se revisará en su detalle la experiencia y se explicitarán aquellos aspectos aún no aclarados. De acuerdo con esto, el marco teórico serán los postulados psicoanalíticos referidos a la creación artística y el juego en los niños, utilizando como punto de partida lo propuesto por Freud, para luego poder revisar los aportes de autores como Winnicott Y Marisa Rodulfo, quienes a partir de una lectura particular de la enseñanza freudiana plantean nuevas formas de comprender el juego y la creación tanto para un ámbito netamente teórico como para un aspecto más clínico y metodológico en la práctica actual del trabajo con niños; además se revisarán los planteamientos de Herbert Read en cuanto al valor del arte en el desarrollo de la persona. Por último, se presentarán ciertas líneas teóricas referidas en específico al trabajo grupal con niños, que sirvan para entender la particularidad del dispositivo realizado y cómo es que consideramos que el trabajo grupal abre un campo de posibilidades para el trabajo terapéutico nuevo y distinto al trabajo individual.

MARCO TEÓRICO

La pintura y el psicoanálisis

Toda obra de arte realizada por un ser humano es siempre expresión de su individualidad. Si bien existen en las sociedades distintos estándares y cánones a los que debe ajustarse una creación para llamarse arte y que responden a criterios objetivos o consensuados de belleza, debe entenderse que *“no existe un tipo de arte al que deban conformarse todos los tipos de hombres, sino tantos tipos de arte como tipos de hombre”* (Read, 1959, p. 55). Es esta particularidad del arte, como expresión humana, como resultado de una configuración particular, lo que nos permite encontrar el sentido del estudio del arte para la comprensión del hombre.

A partir de esta premisa, el autor, Herbert Read (1959) profundiza su estudio de la relación entre arte y temperamento, logrando, a partir de la obra artística, hablarnos de la persona que la creó. En el análisis de miles de dibujos y la categorización de ellos mediante pautas estéticas, Read (1959) establece que estas pautas se correlacionan con distintos tipos de personalidad. Es necesario entender entonces cómo los distintos aspectos subjetivos: la forma de percibir, sentir, pensar, expresar, etc. de un sujeto, determinan la creación de un objeto artístico específico y por tanto, cómo tal objeto puede hablar sobre las particularidades de un individuo. Para Read (1959), existen ciertas funciones conscientes que caracterizan el funcionamiento general del individuo que pueden verse como predominantes también en la obra artística, pero además llama nuestra atención sobre otros factores no conscientes que estarían implicados en la creación. Recurre así al psicoanálisis para entender de qué forma la persona se ve implicada en la obra artística *“lo que sugiero seriamente es que existe dentro de la mente del niño, no menos que en la del adulto, un proceso o actividad psíquica que tiene lugar en un nivel inferior al de la conciencia; este proceso o actividad tiende a organizar en una pauta armoniosa las imágenes fragmentarias o rudimentarias que se hallan en el inconsciente”* (Read, 1959, p. 219). Sin profundizar mayormente en estos procesos, Read (1959) advierte cómo la composición de una obra artística requiere una elaboración psíquica importante y en ello radica la importancia que le da al arte para la educación.

Para el psicoanálisis la pregunta por la pintura o el dibujo surge principalmente en el ámbito del juego en el trabajo clínico con niños. A continuación se intentará hacer una revisión de los postulados psicoanalíticos, que nos llevan a entender tanto la pintura, como el juego, como una formación del inconsciente y que como tal permiten la existencia de un trabajo analítico en los tiempos en que aún no es posible, la asociación libre como la conocemos más clásicamente, es decir, basada en las manifestaciones verbales de un paciente recostado en un diván.

En el trabajo analítico con niños, desde un comienzo surgió el problema de cómo llevar la regla fundamental (la asociación libre), realizada en un diván en el caso de los adultos y adaptarla a las posibilidades que entrega la infancia, resulta claro que existen limitaciones producto del desarrollo del psiquismo infantil que hacen imposible tal metodología si no hasta bien entrada la adolescencia. Ya desde sus inicios, en el psicoanálisis con niños el dibujo y muy en particular el juego tuvieron una pronta apreciación por parte de Freud. Siendo tratadas dichas manifestaciones como verdaderas formaciones del inconsciente, así como lo es el chiste, los actos fallidos o el sueño. Este estatuto de formación del inconsciente, para el jugar en los niños, fue planteado a fondo por Freud en "El creador literario y el fantaseo" en 1908, donde se encarga de poner en claro cómo es que el inconsciente está presente allí, en el juego infantil, al igual que cómo lo está en el fantaseo y en las producciones artísticas y se encuentra presente, determinándolo en todo momento a través de sus distintas manifestaciones.

Para Freud (1908), en dicho texto, son deseos insatisfechos las fuerzas pulsionales de las fantasías, y al igual que en el sueño, las fantasías son unos cumplimientos de deseo. En realidad, prácticamente lo mismo ya habría sido propuesto en "La interpretación de los sueños" en 1900, en la fundación del psicoanálisis, pero interesa rescatar esta idea en la medida en que es retomada por Freud (1908) un tiempo después, para realizar una apreciación respecto del juego en los niños, en el mismo texto del creador literario, señala que la única distinción entre el fantasear y el jugar de los niños es que este último se apuntala en objetos reales, es decir, se sirve de la realidad para el cumplimiento del deseo. En el caso del pequeño Hans, Freud señala que "*El juego está al servicio de una fantasía de deseo*" (1909, p. 45). Esta consideración para el juego infantil, en la que se pone como perteneciente a un mismo sustrato tanto al juego como al

fantaseo, o sea respondiendo a una lógica inconciente, es lo que abre un campo para la comprensión del jugar infantil a un nivel similar que el sueño o los actos fallidos.

El dibujo como expresión infantil

Tal como se ha señalado, en la clínica infantil son utilizados variados elementos con la finalidad de poner en marcha al aparato psíquico. Es así como en la clínica se utiliza el juego, el dibujo o la pintura, el modelaje, entre muchos otros. Haciéndose parte de este hecho, M. Rodolfo (1992) plantea que el niño como sujeto en estructuración psíquica, definido como un perverso polimorfo por Freud en lo pulsional, *“también es mucho más polimorfo en sus medios de expresión”* (p.31). A partir de esto, plantea además que no sólo sus medios de expresión son más variados, sino que no son traducibles por entero al lenguaje verbal, por lo que en su especificidad no pueden ser entendidos completamente desde allí sino que reclaman por su propia particularidad. Siguiendo su argumentación, dirá que la necesidad de llevar a un plano verbal las asociaciones que se dan entre un dibujo y otro, en el jugar, o en cualquier manifestación simbólica, a lo largo de un proceso terapéutico, corresponden a un “prejuicio” que le otorga al lenguaje una mayor claridad que cualquiera de las otras formas de expresión.

En una abierta crítica hacia variados autores que ubican a la asociación verbal como el lugar de privilegio y que tan solo ella sería capaz de entregar un correcto desciframiento, M. Rodolfo (1992) llama a la atención diciendo que es hora de interrogar y poner en tela de juicio aquello que ha sido aceptado tan rápidamente, dirá que no es cierto que un dibujo, por ejemplo, debe ser interrogado o interpretado desde el lenguaje, sino que ese polimorfismo de la expresión permite y exige una forma distinta de abordaje que el lenguaje no puede dar cuenta en su totalidad. Un dibujo, puede ser hablado por otro dibujo: *“Lejos de constituir una mera ocupación paralela que permita una asociación fácil, el dibujo infantil es ese asociar mismo. Esta constituye una de las particularidades del análisis con niños: aquello que en los adultos descifraremos principalmente a partir de la asociación verbal y que desde los primeros contactos orientará la cura, aquí se leerá en el itinerario de los gráficos, modelados, sueños y verbalizaciones”* (Rodolfo, 1992, p.109).

Refiriéndose a Foucault (s.f., citado en Rodolfo, 1992), hará alusión a que es hora de derribar el imperialismo del logocentrismo, no para cambiarlo por un grafocentrismo o cualquier otro foco que reclame una posibilidad de abarcar a los otros medios de expresión, sino que *“lo que hace falta es reivindicar un campo de dispersiones donde hablar, jugar, graficar, modelar y otras manifestaciones simbólicas coexisten en una trama polimorfa y conflictiva, a la manera de escrituras que no reconocen centro alguno en una de ellas de los que las restantes funcionarían como derivados, como subordinaciones o como complementos ilustrativos”* (Rodolfo, 1992, p. 43). O sea, Rodolfo (1992) plantea que el problema no radica en levantar ahora a otros medios expresivos como si tuvieran una mayor claridad originaria y señala que *“será en función de la dinámica del conflicto inconciente y de las necesidades de la censura que una u otra alternativa tácticamente devendrán más claras o más oscuras”* (p.36) y que el uso alternativo de uno u otro medio es lo que constituye el estilo de una subjetividad particular.

Para tales efectos, la autora hace un llamado a sumergirse en lo pictórico, recurriendo a ello, familiarizándose con sus particularidades y sobre todo no caer en el auxilio rápido de la petición por parte del analista de las asociaciones verbales (Rodolfo, 1992). *“Lo que ocurre frecuentemente con estas producciones es que a diferencia de la palabra, la elaboración secundaria no acude siempre presurosa a cuidar las apariencias, y el efecto sorpresa en que quedan atrapados paciente y analista es el no entender”* (Rodolfo, 1992, p. 52). Algo similar planteó Freud (1910) en relación a la creación artística en su estudio sobre Leonardo, en él señala que *“por obra de una naturaleza pródiga le fue dado al artista expresar mediante creaciones sus mociones anímicas escondidas para él mismo y esas creaciones conmueven poderosamente a los otros, a los ajenos al artista, sin que atinen a indicar de donde viene tal efecto conmovedor”* (p.100).

De lo revisado hasta ahora de los planteamientos de Rodolfo (1992) en “El niño del dibujo”, destaca como idea principal el considerar a la imagen en términos de escritura. Desde esta idea se justifica la utilización del dibujo y otras formas de expresión en la clínica infantil sin caer en el “fonocentrismo”, según lo cataloga ella, que busca llevar todas estas manifestaciones a una subordinación a lo verbal. Para tal justificación Rodolfo (1992) recurre a una lectura particular de “La interpretación de los sueños” (1900) señalando que *“Diferencias aparte, dibujo y sueño se anudan en un elemento común que es la consideración por la figurabilidad, nombre que Freud da, a lo figural como región*

autónoma de escritura, con sus espesores y particularidades irreductibles. Consideración por la figurabilidad es tanto como decir lo que la imagen tiene de irreducible a otra escritura que no sea ella misma, lo que no se puede decir sino a través de su propia diferencia, lo que no es traducible sin el resto decisivo de sus propios trazos” (p.25). De la escritura a la que se hace referencia, no es una escritura que aluda a un código conocido y preestablecido sino que se está hablando de la escritura del deseo inconciente: *“Nuestra referencia no es al depósito sedimentado de una simbólica aplicable inmediatamente. Nuestra referencia es a un trabajo del inconciente, a un trabajo de escritura del deseo en composición con la censura de la resistencia que ese deseo despierta, y cuya mutua transacción guía la mano del que dibuja”* (Rodulfo, 1992, p. 26), por lo tanto, se trata de una escritura que muestra un acceso indirecto a su lectura a través de un sin fin de trasposiciones y deformaciones que se ponen en juego a través del funcionamiento primario (desplazamientos y condensaciones). Tales características hacen considerar a la creación pictórica como una formación del inconciente plena de derecho, que como tal abre una puerta de entrada al inconciente, en tanto producción que es realizada haciendo posible en un instante particular el acceso a un material único. En esta línea también se encuentran ciertos planteamientos de S. Morgenstern (1947), ella señala que:

Es sobre todo en el dibujo donde el niño expresa más fácilmente sus quejas reprimidas, sus agravios y sus odios. El dibujo brota más directamente del inconciente y consigue así esconder a su autor su verdadero contenido... No comprendiendo el sentido de sus dibujos y teniendo el mayor interés en no revelarlo, el niño se siente inclinado más bien a rehusar que a ayudarnos a descifrar el simbolismo en sus creaciones. Con un trabajo analítico se consigue, sin embargo, reconstruir gracias a esos dibujos en apariencia caóticos y dispares, una narración gráfica que conduce al origen de estas producciones, al traumatismo afectivo y a los sentimientos reivindicadores que los inspiraron (citado en Rodulfo, 1992, p. 34 – 35).

Interesa destacar en particular de lo que plantea Morgenstern (1947), la posibilidad de (re)construcción de una narrativa gráfica a partir de la producción pictórica en la medida en que dicha reconstrucción es dada gracias a una secuencia asociativa entre un trabajo y otro, al igual que lo son las asociaciones verbales. En este sentido, no es un trabajo aislado lo que permitirá el acceso al material inconciente, permitiendo la cura, sino

que el material que surja a partir de allí es lo que dará el paso a la progresiva construcción de dicha narrativa. Yendo un paso más allá en la argumentación, Rodolfo (1992) dirá que *“el garabatear (o el dibujar) en secuencia es lo que abrirá la posibilidad de un desmontaje progresivo de la trama del proceso secundario”* (p.37). Esto último tiene a su vez una importancia clínica técnica en la medida en que pone el acento en la secuencia pictórica (o asociativa), más que en producciones aisladas, en la medida en que serán las repeticiones y transformaciones, como forma de acceso al material inconsciente, las que irán alumbrando un terreno que se presenta disperso y caótico en un comienzo. Para Rodolfo (1992) este será un método riguroso de análisis al que llama a atenerse tenazmente. En la misma línea Mauricio Fernández (1970) plantea en relación a la utilización de las producciones gráficas con los niños que: *“Uno de los signos de detención del efecto terapéutico y de tropiezo es la tendencia a la repetición de ciertos temas, sobre todo los que son carentes de interés, o no tienen relación personal con el paciente. La renovación de los temas y la plasticidad de los contenidos son datos sumamente interesantes para evaluar el curso del tratamiento”* (p. 13).

Un segundo punto a destacar de lo propuesto por Morgenstern (1947) tiene que ver con el hecho de que el niño no muestre interés e incluso se rehúse al desciframiento del material pictórico por él producido, como una clara muestra de que si bien la censura ha sido burlada existe una suerte de reconocimiento que esa producción tiene que ver con elementos que son propios, si bien no alcanzan a ser reconocidos por la conciencia y que de alguna manera buscan ser mantenidos fuera de la esfera del Yo. Carrasco (1970) llama *fenómeno del espejo* a la situación en que el sujeto es impactado por la producción que realiza y que si bien no puede dar cuenta del significado de ella, es capaz de intuir el valor que se esconde tras dicho material, lo que es evidenciado por su angustia: *“Parecería como si se enfrentara con aspectos inquietantes de su personalidad. Esto determina incluso un rechazo de su producción o un intento de destruirla, siendo invadido por un estado de desaliento con sentimientos de incapacidad, de vacío y de confusión”* (citado en Fernández, 1970, p.14). En el fenómeno del espejo para Obiols (s.f.): *“Es posible ver un saber inconsciente u oculto del enfermo que intuye un camino hacia su curación o hacia la liberación de ciertas tensiones”* (citado en Fernández, 1970, p.14).

El rol de la creatividad en la constitución del sujeto

El estudio del dibujo infantil implica, como ya se ha visto, el estudio de un lenguaje, cuyo uso permite en terapia ponernos en contacto con emociones y pensamientos infantiles que aún no es posible expresar mediante la palabra, así tanto el juego como la pintura nos permiten conocer al niño, al corresponder a manifestaciones de lo inconsciente. Sin embargo, la pintura no es concebida sólo por su importancia como medio de expresión, sino también por su cualidad de creación artística, es decir, cambiamos el foco desde la pintura como producto final al pintar como acción creativa, ya que existe en la realización de una pintura, un trabajo y un proceso de elaboración, que implica no sólo un esfuerzo motriz, sino que principalmente un trabajo psíquico. Así como en la asociación libre del adulto existe un trabajo psíquico por el cual se recuerda, se asocia y se instalan cosas nuevas, en el niño, la creación de la pintura permite un trabajo similar.

Sin embargo, el acento en la creación, no es de importancia sólo para el niño, sino también para el adulto, Winnicott (1971) entiende así la creación en un sentido más amplio, como un elemento primordial en el desarrollo de la persona a lo largo de su vida, *“nuestra teoría incluye la creencia de que vivir en forma creadora es un estado saludable”* (p. 93), la creación es entendida por este autor como una cualidad de la persona que caracteriza su forma de relacionarse con el mundo exterior y cuyos orígenes se encuentran en los primeros intentos del niño por relacionarse con un mundo distinto a él. Este autor parte de su teoría de los fenómenos transicionales, para llegar a entender la naturaleza del juego y la experiencia cultural, como formas de vivir creadora y como parte del desarrollo emocional de la persona.

Tanto el juego, como el arte, se encontrarían como denomina el autor en una zona intermedia de experiencia que es diferente a lo que entendemos por realidad interna y mundo externo, esta tercera instancia es compartida por ambas zonas, se ubica entre ellas y su existencia permite a la persona poder sortear o soportar la tensión constante que existe entre mundo psíquico y realidad externa. Se origina a partir de las primeras experiencias del niño, en su primer año de vida, en el cuál pasa de lo subjetivo a la percepción de un mundo separado y distinto de él. *“La zona inmediata a que me refiero es la que le ofrece al bebé entre la creatividad primaria y la percepción objetiva basada en la*

prueba de realidad. Los fenómenos transicionales representan las primeras etapas del uso de la ilusión, sin las cuales no tiene sentido para el ser humano la idea de una relación con un objeto que otros perciben como exterior a ese ser" (Winnicott, 1971, p. 29). Mediante el uso de la ilusión, el niño puede lidiar con un mundo exterior que no controla ni domina, el uso de un objeto transicional permite este fin.

Es también el inicio del juego del niño, al cual podemos ubicar cómo la continuación de los fenómenos transicionales, este se origina en el espacio potencial entre la madre y el bebé basado en la confianza. El juego es entendido así, como un espacio en el cual se manipulan los objetos de la realidad externa al servicio de su realidad psíquica interna, ya que jugar es hacer. El niño crea así una zona de experiencia que no pertenece ni a lo interno ni externo, y que le permite soñar y ser creador. *"la zona intermedia de experiencia, no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida) constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora"* (Winnicott, 1971, p. 32). Las palabras del autor dejan entrever aquí un punto central, y es que el juego en los niños como el arte son espacios que permiten una paradoja y subsisten gracias a que esa paradoja no se intenta solucionar, es decir, no se cuestiona si pertenecen a una realidad externa o interna, espacios acordados en donde se permite el crear y colorear la realidad, se permite el sin sentido y lo "informe", como lo denomina Winnicott (1971). En este sentido, para el autor el juego natural y espontáneo constituye la muestra más auténtica de la personalidad, *"lo universal es el juego, y corresponde a la salud: facilita el crecimiento y por lo tanto esta última; conduce a relaciones de grupo; puede ser una forma de comunicación en psicoterapia..."* (Winnicott, 1971, p.65), esta importancia atribuida al juego radica en la idea de que es en él donde la persona se muestra realmente creadora.

De tal manera, se puede entender que el arte en los niños permite un lugar similar, cuando se propicia el arte como un juego, es decir, cuando la tarea del pintar es permitida como creación libre cuyos límites están dados sólo por los márgenes del papel, se propicia de un lugar en el cuál es posible operar en la realidad y con objetos reales hacer uso de la ilusión, la fantasía y el sueño. La pintura, permite justamente la expresión de emociones, deseos, fantasías cuya expresión directa no está disponible.

En estos espacios plantea Winnicott (1971) es posible que la persona sea creadora, y vivir en forma creadora es lo que permite no vivenciar la realidad externa como algo impuesto que debemos acatar, es lo contrario a la enfermedad. En la misma línea, M. Fernández (1970) plantea que: *“En efecto, la obra pictórica tiene sobre su autor un poder terapéutico capaz de modificar el curso del trastorno psíquico y acelerar activamente el proceso hacia su solución”* (p. 9). Huntoon (1949, citado en Fernández, 1970) da cuenta del hecho de que la producción pictórica en sí misma, si bien no puede ser reconocida en su significación de forma completa por el sujeto, conlleva de todas formas a una mejoría clínica que ha sido posible gracias a que ha podido llevar a la pintura un conflicto inconsciente, gracias a que la expresión artística cumple con tres funciones que él cataloga como terapéuticas: *“1) Permite la realización de deseos de manera simbólica; 2) La destreza alcanzada refuerza el yo y 3) La ansiedad es soslayada por la representación del material conflictual”* (p. 10). Sin embargo, para que esto se cumpla Winnicott (1971) dice que existen ciertas condiciones que deben darse, una confianza para lograr el relajamiento, este permite a modo de la asociación libre la expresión en el juego o el arte de ideas, emociones, impulsos, sensaciones que no tienen relación entre sí, “lo informe”, la comunicación de lo sin sentido, que al ser permitida y reflejada contribuye a lo que Winnicott (1971) llama la búsqueda creadora de la persona, *“sólo cuando se refleja se convierte en parte integrante de la personalidad individual organizada, y a la larga, en la suma, hace que el individuo sea, que se lo encuentre; y en definitiva le permite postular la existencia de la persona”* (p. 91), esta especie de zona neutral, se puede dar en espacios de confianza de diversos ámbitos de la vida, pero se convierte a su vez para el autor en una indicación terapéutica, en donde el rol profesional y el encuadre debe proporcionar tales condiciones.

Se puede entender así, cómo a través de estas experiencias creadoras que se dan en el límite entre lo subjetivo y lo que se percibe de manera objetiva, se permite lidiar con la tensión permanente entre la realidad psíquica y la vida externa, al ser ambas creadas y recreadas en el vivir creador. El jugar del niño, desde pequeño le permite experimentar la realidad desde su propia lupa, la vida externa no tiene un solo significado, sino que está dotada del rico mundo interno de quien la vive, y a su vez la acción recíproca de ambas realidades transforma su realidad psíquica y para Winnicott (1971) contribuye a la existencia del individuo, ya que a partir de lo no integrado es posible el desarrollo del individuo.

El arte infantil

Desde otro paradigma teórico, el historiador del arte Herbert Read (1959), sostiene que la creación de una obra artística también se da en el interjuego de la realidad objetiva y el mundo subjetivo, sostiene así que existirían dos principios fundamentales en toda experiencia estética, el primero es el principio de la forma, que refiere al aspecto objetivo de todas las obras de arte por ejemplo a su estructura y color; apuntan estos aspectos al modo en cómo se estructura un objeto de arte, son elementos objetivos que podemos describir y de naturaleza física. El segundo es el principio de la creación natural de la mente humana y en donde se ponen en juego, fantasías, mitos, símbolos, etc.; y así tenemos que *“la forma es una función de la percepción; la creación es una función de la imaginación”* (p. 61), de tal manera la imaginación del artista es la que permite conciliar los aspectos subjetivos con la belleza objetiva que se basa en las leyes invariables de la naturaleza.

Dicho interjuego se ve en el dibujo infantil en la existencia de lo que Read (1959) llama una duplicidad de estilos, así sostiene que en los niños pequeños pueden coexistir garabatos y esquema, ya que ambos son estilos que poseen distinta funcionalidad y por tanto, un sentido distinto para el niño. De tal forma la finalidad del garabato tiene relación con satisfacer necesidades internas y el esquema con un acto social, con la necesidad de comunicarse, un gesto imitativo, esto se debe a que el niño puede apreciar desde muy pequeño la diferencia entre sus dibujos y los del adulto, así como las diferencias entre dibujar como actividad espontánea y solitaria, del dibujar para otro. La relevancia de este hecho para la comprensión del arte en los niños es explicada por el autor: *“Debemos llegar por cierto a la conclusión de que la actividad gráfica en el niño puede carecer, no sólo de toda intención representacional, sino igualmente de todo instinto imitativo. Independientemente de lo que el niño dibuje sometido a influencias o instrucción, también dibuja para satisfacer sus propios y oscuros propósitos y es la índole de esta actividad independiente lo que debe establecerse en primer término”* (Read, 1959, p. 151).

Tanto los garabatos como los esquemas no figurativos en el niño, pueden entenderse como símbolos, que pueden ser arbitrarios y desconectados, pero que intentan un lenguaje social, y como se ha visto, la naturaleza de estos dibujos se relaciona con la percepción o más aun con la forma de aprehensión de la realidad del niño

pequeño, así sus dibujos “*no son un intento de traducir una imagen a formas gráficas o plásticas, son objetos dotados de asociaciones imaginarias*” (Read, 1959, p.156). Para el niño la formación de la imagen mental dada por la percepción tiene una claridad peculiar, el niño es capaz de retener esta imagen en forma mucho más nítida que el adulto, a lo que se le denomina imagen eidética, ya que mantienen la esencia y su vivacidad, por tanto como se ha mencionado, se pierde la diferencia entre imagen y percepción. Read (1959) postula que el niño intenta escapar a esta realidad creando algo fijo y propio, “*el niño dibuja lo que entiende, piensa, conoce – no lo que ve*” (p.157) y lo que dibuja son residuos de experiencia perceptuales, corporales y afectos ligados a ellas que son independientes del desarrollo de su pensamiento conceptual. Aún no desarrolla la capacidad de recrear lo que percibe con sus sentidos, tal cual, ya que no logra separarlo de su subjetividad; esta capacidad se logra adoptar con el desarrollo del pensamiento conceptual, y por tanto, no es hasta la adolescencia en donde el dibujo más naturalista aparecería en forma natural. Podemos encontrar en este punto cierta similitud con los planteamientos de Rodolfo, ya que al entender el dibujo como símbolo, se puede considerar a la imagen en términos de escritura.

Se retoma aquí el concepto de integración, que es además clave en el estudio de Read. El dibujo infantil permite integrar mediante la creación de símbolos su mundo subjetivo, se elaboran así en la creación sensaciones, sentimientos, pensamientos y percepciones, lo que el autor relaciona con la educación “*el arte, debería ser la base fundamental de la educación ya que puede dar al niño no solo una conciencia en la cual se hallan correlacionados y unificados imagen y concepto, sensación y pensamiento, sino también, al mismo tiempo, un conocimiento instintivo de las leyes del universo y un hábito y comportamiento en armonía con la naturaleza*” (Read, 1959, p.97). Para el autor, el equilibrio psíquico sólo se logra cuando esta integración es posibilitada, lo cual sucedería mediante la actividad imaginativa, la elaboración espontánea de la fantasía y el vivir creador de Winnicott.

El arte infantil, desde este punto de vista, no constituiría sólo un medio de expresión, como se ha visto, es muchas veces un lenguaje simbólico de un mundo subjetivo, en donde se integran sentimientos, y sensaciones y que a su vez, como proceso creador espontáneo, es integrador de contenidos inconscientes que ayudan al equilibrio psíquico y por tanto terapéutico. Por otra parte el desarrollo del arte en los niños

contribuye a la aprehensión útil y memorable de la realidad, ordenando así el caos de las experiencias mediante pautas artísticas, esto es acordes con las formas y leyes de la naturaleza.

La proyección en el dibujo

El concepto de proyección es un concepto de larga data en Psicología y en Psicoanálisis, si bien existen distintas maneras en que variados autores han abordado esta idea, interesa poder abordarlo en su significatividad con respecto a la producción artística a través de la pintura y cómo es que la comprensión de dicho mecanismo contribuye a poder realizar un trabajo interpretativo de dichas producciones.

A partir de los aportes freudianos principalmente, Laplanche y Pontalis (1967) definen la proyección como: *“la operación por medio de la cual el sujeto expulsa de sí y localiza en el otro (persona o cosa) cualidades, sentimientos, deseos, incluso objetos, que no reconoce o rechaza en sí mismo. Se trata de una defensa de origen muy arcaico que se ve actuar particularmente en la paranoia, pero también en algunas formas de pensamiento normales, como la superstición”* (p. 306). Según Laplanche y Pontalis (1967), desde las distintas concepciones en relación a la proyección dentro de la obra freudiana, o desde otros autores posteriores a este, pero pertenecientes al psicoanálisis, existe una concepción explícita o implícita de que existe a la base en el mecanismo proyectivo *“una bipartición en el seno de la persona y el arrojar sobre otro la parte de sí mismo que ha sido rechazada”* (p.312).

Por otra parte, desde la psicología que intenta realizar una aproximación a la personalidad a través de los llamados métodos proyectivos como lo es el test de Rorschach o el T.A.T., existe una concepción distinta de lo que es la proyección. Para esta, la proyección corresponde a la forma en que el sujeto se enfrenta al ambiente, su entorno, respondiendo a este en base a su propia configuración psíquica más allá de lo que rechazan en su propia personalidad. Es decir, en su comportamiento manifiesto es posible evidenciar estructuras y rasgos de personalidad que dan cuenta del sujeto en cuestión. Didier Anzieu (1962) dirá que *“Se trata de crear algo partiendo de elementos tan simples que no son más que un pretexto; semejante obra sólo podría reflejar la imagen de*

la persona que la crea, tal como sucede con una obra de arte, una novela, un sistema filosófico, etcétera, y permite leer, conforme a reglas de desciframiento apropiados al tipo de material y de actividad creadora propuesto ciertos rasgos de su carácter y ciertos sistemas de organización de su conducta y de sus emociones” (p. 2).

Con respecto a estos dos planteamientos o formas de abordar la proyección o lo proyectivo, Laplanche y Pontalis (1967) señalan que *“es fácil mostrar, a propósito de los tests proyectivos, que no se trata aquí solamente de una estructuración de los estímulos en concordancia con la estructura de la personalidad: el sujeto de modo especial en las láminas del T.A.T. , proyecta seguramente lo que él es, pero también lo que él no quiere ser” (p.312).*

Resulta útil la consideración que realizan Laplanche y Pontalis (1967) en la medida en que si bien, no ponen en cuestión el hecho de que los tests proyectivos permiten una estructuración desde la propia personalidad del sujeto, siendo esta, única y particular, pone el acento en que también sobre ese material se proyecta aquello que no se quiere ser, pero que sin embargo es parte del individuo (poniéndose de esta manera en la línea de la definición psicoanalítica de lo que es la proyección) y es importante por que es precisamente estos aspectos de la personalidad los que permiten dar cuenta de la conflictiva interna por la que está atravesado el sujeto.

En lo que tiene que ver con el uso del dibujo libre como herramienta mediadora para el trabajo proyectivo, se ha fundamentado suficiente sobre cómo este puede dar cuenta de la personalidad del sujeto en cuestión, sus emociones, afectos, conflictos, defensas, desarrollo intelectual, motricidad, etc. En relación a esto, se ha generado una serie de manuales que plantean ciertas características particulares que posee la producción gráfica para cada momento del desarrollo infantil y que son útiles en la medida en que se recurra a ellos con prudencia de no caer en diagnósticos apresurados de normalidad o anormalidad, por ejemplo. Dentro de estos ordenamientos se encuentra el propuesto por Andrés Febbraio (2002) donde se plantea cómo los dibujos en los niños se van complejizando desde el garabateo que es prácticamente pura descarga pulsional en los primeros meses de vida, a la aparición del dibujo simbólico, dando cuenta así de una progresiva complejización de las funciones psíquicas: la incorporación de perspectivas, movimientos, la aparición de la figura humana en sus diferentes etapas (por ejemplo en

relación a la aparición de las distintas extremidades del cuerpo o la diferenciación de los caracteres sexuales), etc. Se evidencia además cómo se vuelven necesarios ciertos logros en el desarrollo que serán de base para los siguientes, en este sentido, se plantea un orden temporal de algunas funciones motrices, cognitivas y de personalidad en el que parece haber bastante consenso, hallándose las mayores diferencias entre las edades propuestas para la adquisición de cada función.

También en relación a los dibujos existe consenso en considerar al manejo del color como importante medio para dar cuenta de las emociones, estados afectivos, dinamismo e impulsividad. El uso de las líneas y formas refieren fundamentalmente a aspectos relacionados con el control y el establecimiento de límites (Anzieu, 1962). Dichos elementos son utilizados también para el análisis del test de Rorschach y otras pruebas proyectivas.

La utilización del simbolismo, es también otro elemento que contribuye al análisis de la producción pictórica. Una amplia gama de ellos ya fueron descritos por Freud en relación al material onírico y a las producciones culturales de los pueblos y son llevados al dibujo para dar cuenta del material inconsciente.

Si bien existen estas “pautas” que permiten avanzar en el trabajo interpretativo del dibujo quisiéramos destacar lo que propone Dolto (s.f.) en relación a la forma de trabajar con este material. A partir de la lectura que realiza Mosquera de esta autora, sintetizando sus planteamientos, ella refiere que hay que:

...Dejarse impresionar por lo gráfico, o sea observar el dibujo detenidamente, no sólo en sus aspectos más logrados, sino en los borrones, tachones, transparencias, posibles similitudes entre grafías, etc. (...) todo aquello que se aparte de la corrección del proceso secundario. Preguntarse sobre lo que pueda recortarse como significativo. (...) Para lo cual le pedimos al niño mismo que describa fragmentos en su dibujo. Pedir asociaciones, intentando que la pregunta sea esa intervención que facilite la deriva asociativa (“¿Qué sucede allí?” “¿Quiénes son esos personajes?” “Si estuvieras en ese dibujo, ¿Dónde estarías?”) Facilitando así la pesquisa del juego identificatorio. Si el niño, espontáneamente deja el dibujo y se pone a hacer otro, no insistimos, ya que entendemos que ese

dibujo le ha servido para decir algo que necesita seguir comunicándonos a través de otro gráfico, por lo que, entonces, seguimos su asociación (citado en Mosquera, s.f., p. 6).

El grupo infantil

La formación del grupo de niños representa una fase esencial en la socialización, responde a una necesidad normal de apoyo en el combate que el niño libra para desprenderse de los lazos maternos. El niño alrededor de los cuatro años de edad alcanza una gran independencia de su madre, lo cual provoca una sensación de incertidumbre e impotencia para lo cual encuentra apoyo en el grupo (Fau, 1964). De esta forma, el grupo no constituye una forma artificial o como una respuesta a estímulos exteriores, sino como una manifestación sostenida por impulsos internos, razón por la cual adquiere el carácter de entidad psicológica, *“una entidad psicológica viva, mudable, provista de energía propia y que cede a cada uno de sus miembros un poco de su substancia”* (Fau, 1964, p. 6) y así mismo se debe entender que *“el grupo no viene dado como suma de las unidades psicológicas que lo componen, sino que resulta de la particular elaboración de cada uno de sus elementos”* (Fau, 1964, p. 6) El niño aporta al grupo su dinamismo; en él, el niño construye y organiza lo que no habría construido ni organizado si hubiera vivido solo, en el grupo el niño proyecta, transfiere y sublima. En este sentido podemos entender al grupo como parte del desarrollo del sujeto y por lo tanto como un elemento que contribuye a la formación de la personalidad. De aquí la importancia de la psicología de los grupos para la psicología infantil y el grupo como un instrumento de trabajo terapéutico profundo y decisivo.

Como se ha visto, el niño logra adaptarse al grupo porque ha superado convenientemente sus conflictos familiares; se ha desembarazado de su infantilismo haciéndose adaptable. Así, aunque el grupo y la familia pudieran representar polos opuestos en la migración del niño producto de su creciente independencia, la resolución de los conflictos familiares implican una normal evolución de la vida afectiva del niño, lo que permitirá al niño una mayor adaptación al grupo, *“se trata mas bien de un equilibrio que de una oposición: el niño normal, adaptado a la familia, es igualmente adaptable al grupo”* (Fau, 1964, p. 23), ya que la evolución de las relaciones del niño al interior del

grupo va inseparablemente unida a la evolución de las relaciones que el niño y el adolescente mantiene fuera de él, su familia.

El grupo infantil como dispositivo terapéutico.

En los grupos infantiles, al igual como ocurre con los grupos de adultos, la situación grupal se estructura en base a una fantasía común, así los juegos de los niños y sus variadas actividades que parecieran responder a fantasías independientes y no coordinadas, se ordenan alrededor de una gestalt y una fantasía de enfermedad común dada en base al marco referencial y a la conciencia de enfermedad (Garbarino, Freire, Mieres, 1971). Entenderemos enfermedad mental grupal *“a la resultante de la acción conjunta de las enfermedades individuales de sus componentes. No es una suma ni un agregado, sino una síntesis estructural”* (Garbarino et al, 1971, p. 19). Dicha fantasía comienza en la primera sesión o específicamente con la primera intervención del terapeuta y se desarrolla y modifica a lo largo de la terapia. Otro elemento que permite entender la dinámica grupal es su característica general, denominada identidad grupal, la cual está íntimamente relacionada con la fantasía grupal, pero son aspectos distintos: la identidad grupal se refiere a una característica predominante a dicho grupo, por ejemplo, un grupo agresivo, hostil, gracioso, etc. Así tenemos que *“usamos el término identidad grupal para describir la modalidad de presentación característica para cada grupo, en tanto que por enfermedad grupal designamos la fantasía predominante en cada momento del grupo”* (Garbarino et al, 1971, p. 20). Esta participación en la identidad grupal conlleva siempre una pérdida de la identidad individual, la cual provoca una fuerte angustia que se acrecienta en los grupos terapéuticos ya que cada miembro debe participar de una u otra forma, de una enfermedad grupal, *“En los grupos de niños esta angustia es aún mayor, porque los niños están en vías de adquisición de su propia identidad individual y están aún lejos de haberla consolidado”* (Garbarino et al, 1971, p. 22). Esta angustia es visible en los grupos infantiles cuando un niño toma conciencia de que asume un rol dado por el grupo y que hasta entonces desempeñaba otro.

Según lo plantean algunos autores los mecanismos por los cuales se maneja un grupo son básicamente esquizoides, dado que *“en la constitución misma del grupo, la estructura gestáltica esta fragmentada en diferentes individualidades, y cada*

individualidad asume una parte de la totalidad que es el grupo" (Garbarino et al, 1971, p. 23). Por este funcionamiento, existe en todo grupo terapéutico, el surgimiento de ansiedades psicóticas, como lo son las ansiedades confusionales, paranoides y melancólicas que en diversas combinaciones y grados evolucionan durante el desarrollo del grupo. Junto con estas, en el grupo terapéutico infantil tiene una presencia preponderante la ansiedad de alienación, que describen algunos como la ansiedad básica de dichos grupos y que interactúan y acompañan las otras ansiedades mencionadas (Garbarino et al, 1971). Esta ansiedad se debe a que el grupo infantil ocupa un espacio especial en la realidad social, ya que es y no es un grupo social. Es un grupo social en tanto es dirigido por profesionales, con técnicas específicas y cuyo objetivo es un cambio de estructura grupal que conduce a la mayor integración en los distintos grupos sociales y no es un grupo social convencional, ya que los límites de permisividad son mayores, constituyéndose en una realidad alienante para la sociedad, en cuanto el proceso terapéutico implica la dramatización de fantasías muy primitivas que el grupo social no permite expresar. Junto con esto, también se entiende como grupo alienado por la gran diferencia que existe entre niños y adultos, quedando reducida la comprensión que los niños tienen del mundo y la vida de los adultos lo cual provoca una distancia que termina por volverse alienante para ambas partes. En tal situación el *"lugar del terapeuta corresponde a la coparticipación, de modo que la parte alienada del mundo infantil es traída a sesión y recuperada en la relación terapeuta paciente"* (Garbarino et al, 1971, p. 27) mediante la interpretación, que verbaliza la aceptación de las fantasías infantiles, encontramos así el factor terapéutico más importante en el psicoanálisis grupal infantil, en donde el terapeuta ocupa entonces una posición ambigua de niño o adolescente (por la regresión) y de adulto que recibe las ansiedades de alienación y las contiene (en su doble sentido de continente y límite), a través de las interpretaciones y del contexto, establece la continuidad niño-adulto, lo que permite la integración del grupo y por ende, la desalienación y la labor terapéutica. En este contexto, se da por ejemplo el cambio de roles que es capaz de hacer el niño, como uno de los pilares fundamentales de la acción terapéutica, dicha situación que al ser interpretada y asumido el papel de niño por el adulto, permite un alivio de la envidia y da lugar a una comunicación de otra cualidad que la comunicación social.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El grupo de pintura se desarrolló a partir de octubre de 2008 y se extendió hasta enero de 2009, en un COSAM, enmarcándose como uno de los servicios de dicho centro para sus pacientes del programa infantil, por lo que se ajustó a la normativa y necesidades de dicha institución. Al momento de planificar el dispositivo, se determinó que este se extendería por un período de cuatro meses, durante los cuales se realizaron dos sesiones por semana, de 45 minutos cada una. En total, el grupo constó de 25 sesiones.

Revisemos ahora los diferentes aspectos del dispositivo y su justificación metodológica.

Formación del grupo

La selección de los niños que asistieron al taller se realizó en conjunto con un equipo de psicólogos y la psiquiatra infanto juvenil del COSAM, a partir de los distintos niños que recibían atención en dicho centro. Para tal selección, no se realizó una agrupación por cuadro nosológico, sino que a modo muy general se determinó que, independiente de su diagnóstico, los participantes debían tener en común, el que presentaran dificultades en la integración a grupos sociales, las cuales podían ser de distinto tipo y causada por distintas problemáticas, descartando existencia de psicosis o retardos graves. No nos parece adecuado el agrupar por cuadro patológico, ya que nos encontramos en primer lugar con la dificultad práctica de poder encontrar un grupo, cercanos en edad, número equivalente en sexos y que presenten un diagnóstico claro de dicha patología y que por supuesto sean pacientes de dicho centro, la segunda razón - y mucho más importante - radica en que "*podría crearse una estructura grupal demasiado rígida*" (Garbarino et al, 1971, p. 51) en cuanto a las ansiedades y defensas que se ponen en juego, lo que dificultaría su elaboración por parte del grupo. Si bien hablar de dificultad de integración a lo social puede ser muy general y reconocemos múltiples manifestaciones y causales, como hemos planteado, no era nuestro fin reunir un grupo con conflictos homogéneos, sino poder recoger una problemática de importancia tanto para el niño como la familia y el colegio. El segundo criterio consistió en agrupar niños de

edades similares que compartieran cierto grado de desarrollo psicosexual. Por otra parte nos parece importante en la formación de grupos infantiles mantener cierta paridad en los sexos, lo que permite por una parte la confrontación de los dos sexos en el grupo y el análisis de estos conflictos, así mismo un grupo mixto tiene la ventaja de ofrecer el marco objetivo que corresponde a la realidad.

Al finalizar este proceso se seleccionaron 6 niños, 2 mujeres y 4 hombres, cuyas edades iban de los 8 a los 12 años. Si bien el rango de edad fue más amplio que lo propuesto, nos pareció indicado ya que, previa revisión del historial clínico de cada niño, pudimos establecer que se encontraban en un similar momento en el desarrollo. Otro factor que influyó en dicha selección, fue la demanda institucional, ya que al ser el grupo de pintura otro servicio o prestación ofrecida por el centro, permitió que este fuera también un espacio que ayudara a cubrir la alta demanda de atención que tiene el COSAM.

Una vez seleccionados los niños, basado en sus historiales clínicos, se realizó a cada uno de ellos una entrevista, primero con los padres o tutor y después con el niño en privado. El objetivo de estas sesiones fue, en primer lugar, conocer la situación actual del grupo familiar y de las dificultades del niño, ya que si bien todos los seleccionados eran pacientes activos del COSAM, algunos de ellos no asistían al centro hace un mes o más. Junto con esto, las entrevistas permitieron confirmar los diagnósticos existentes y proponer a los padres esta nueva modalidad de trabajo que implicaba una exigencia práctica distinta: llevar al niño dos veces por semana al centro. Si bien estas entrevistas diagnósticas tienen relativa importancia desde el punto de vista terapéutico, ya que el comportamiento del niño es otro en entrevista individual que en su grupo de pares, si es importante para establecer un primer contacto tanto con el niño como con sus padres.

Un total de 6 niños asistió a la entrevista junto a sus padres y quedaron convocados al grupo.

Los coordinadores

Basados en antecedentes teóricos y las complejidades prácticas que presentaba el trabajo, se decidió que el grupo fuera llevado a cabo por una pareja de coordinadores. Las

ventajas de esta modalidad se encontraron en primer lugar en la práctica, dado que dentro de cada sesión, debían cumplirse diferentes tareas, entre ellas la de registro de las sesiones, entrega y reposición constante de materiales a los niños, además de las funciones propias del proceso. Por otra parte, se ha encontrado en la literatura que la formación de grupos infantiles con una pareja de coordinadores y, en particular, con una pareja de ambos sexos, facilita la expresión de fantasías relacionadas con las imágenes paternas y por otro, tanto la transferencia como las ansiedades contratransferenciales son compartidas por ambos terapeutas (Garbarino et al, 1971). La principal función de los coordinadores fue la de posibilitar que los niños pintaran en forma libre y creativa, para esto el uso de la palabra por parte de los coordinadores tuvo como fin ayudar al niño a seguir su asociación en la pintura y que fuera en ella en donde pudiera expresar sus ansiedades y fantasías. Para dicho trabajo se optó por la alternancia de roles de sesión a sesión, así en una sesión uno de los coordinadores tomaba nota de lo que ocurría y el otro asumía la tarea de reposición del material, lo que cambiaba a la sesión siguiente, ambos conducían al grupo en cuanto al sostenimiento del encuadre y la tarea grupal.

El encuadre

Al inicio de cada sesión, los niños ingresaban a la sala junto con los coordinadores, la consigna inicial fue “pinten lo que quieran”, para lo cual en la sala ya se encontraba dispuesto el material. Cada niño podía ocupar el lugar que quisiera, comenzando siempre con una hoja en blanco. Ubicados los niños se les repartían los materiales. Cuando un niño terminaba de pintar se le preguntaba acerca de su dibujo, ¿Qué pintaste aquí? o ¿Qué te imaginaste al pintar esto?, etc. poniendo especial énfasis en los espacios o figuras que no lográbamos dilucidar, lo importante era lo que el niño tenía que decir con respecto a su dibujo. Inmediatamente se ponía una nueva hoja en blanco en su lugar, más allá de que el niño expresara su intención de seguir o no seguir pintando.

Los límites establecidos por las normas del encuadre, solo estaban en no agredirse unos a otros o bien causar algún destrozo mayor dentro de la sala.

Los Materiales

El grupo de pintura se realizó en una sala del COSAM, la cual contaba con un mesón y algunas sillas, estaba ubicada al fondo de un patio central y tenía ventanas hacia él, por lo que se podía mirar sin dificultad tanto lo que ocurría dentro de la sala como hacia fuera. Para el grupo, dicha sala se acondicionó con seis puestos para pintar; estos lugares consistían en un cartón pegado a la muralla (para poner la hoja de papel) y junto a él una silla para dejar los materiales. Esta disposición de los lugares determinó que los niños pintaran de pie, mirando hacia la muralla, dándose la espalda unos con otros. Para pintar se elaboró una mezcla de colafría, agua y tierra de color; este tipo de pintura es de poca consistencia, muy dúctil y lavable. Entre las ventajas de este material están, por una parte, su bajo costo que permitía tener pintura en abundancia y, por otro, que al ser fácil de manejar, facilitaba el trabajo para niños que no tenían necesariamente experiencia previa en pintura. Así a cada niño, al comenzar la sesión, se le entregaban: dos pinceles, uno grueso y otro delgado, un vaso con agua, un trapo para limpiar y una cubeta de hielos utilizada a modo de mezclador, con seis colores y espacios vacíos para utilizar a su antojo. Los colores elegidos fueron: blanco, negro, rojo, azul, amarillo y verde; fueron pensados como colores básicos que los niños podían mezclar con facilidad para crear otros.

ASPECTOS GENERALES DEL PROCESO GRUPAL

Para la presentación de esta experiencia se tomará como foco de análisis, el estudio de caso de un niño (Manuel) y sus dibujos, en pos de la comprensión de su proceso individual, se dará cuenta también del proceso grupal. No obstante, es necesario previamente revisar ciertos aspectos generales que caracterizaron el devenir de este grupo, y que de una u otra manera condicionaron los desarrollos individuales y que, además, se consideran importantes ya que contribuyen a futuras discusiones acerca de la técnica grupal.

Una de las dificultades que se encontró desde el inicio, fue la irregularidad en la asistencia a las sesiones de algunos miembros, si bien ciertas inasistencias se pueden explicar por el mismo desarrollo grupal, es necesario también explicitar la dificultad manifestada por los padres para llevar a los niños dos veces por semana y en ese

horario, dificultad que se expresó en el transcurso de las sesiones, a pesar de haber contraído un compromiso. Esta situación produjo, por ejemplo, que uno de los niños asistiera por primera vez recién en la cuarta sesión, o bien que en algunas ocasiones, de la segunda mitad del proceso grupal, sólo asistiera un niño, siendo particularmente relevante que Manuel se encontrara sólo en algunas sesiones; esto dificultó el proceso grupal y en particular el proceso de algunos niños que por abandono no pudieron llevar a cabo un proceso individual. Profundizaremos en este aspecto más adelante en la discusión.

Otro aspecto que caracterizó el funcionamiento grupal desde un comienzo, fue el lugar que ocuparon las niñas, estas si bien dibujaron, no lograron integrarse a los varones en los diálogos o las temáticas, los niños evidenciaron cierta ansiedad por la relación entre sexos en algunas ocasiones, lo que se hizo evidente por ejemplo en el saludo, lo que resultaba un poco rígido y torpe, las niñas no tenían en general interacciones explícitas con el resto del grupo o entre ellas. Esto podría haber sido influenciado por la desventaja numérica que presentaban las niñas, por la irregularidad de su participación en el taller o bien producida por la misma ansiedad que se evidenciaba en la relación entre sexos y que por las dificultades antes señaladas no lograron ser elaboradas. No alcanza a quedar clara esta situación, sin embargo, sí se cree que contribuyó a que ya en la sexta sesión una de ellas presentara dificultades para pintar y finalmente abandonara el grupo. La otra niña que participó del proceso grupal tuvo una asistencia irregular, si bien pintaba, su lugar dentro del grupo fue aislado, con poca interacción con los otros miembros. Cabe destacar que tal situación se dio desde un comienzo, quizás fue más evidente el intento por parte de las niñas de mantenerse en un lugar más al margen del proceso grupal, buscando un lugar más apartado para pintar que el resto y por parte de los niños, una mayor comodidad por mantenerlas fuera, en la medida en que no les hablaban, no les preguntaban por sus dibujos. Lamentablemente, producto de las continuas inasistencias, no fue una tensión que se pudiera abordar con una mayor profundidad, por otra parte, no resulta casual que hayan sido justamente las mujeres las que hayan tenido la más baja asistencia a las sesiones.

En un comienzo el grupo se caracterizó por tener una “buena” relación con el dibujo, en la medida en que accedieron a la consigna de pintar sin mayor dificultad, daban la impresión de ser niños “obedientes”, no cuestionaban la tarea que se les proponía, se

dedicaban a pintar en su lugar y sin mostrar tanto interés por relacionarse con los otros niños. El interés estaba más bien dado por la creación solitaria de sus pinturas, las conversaciones entre ellos eran diálogos breves y no había juegos, chistes o bromas. Una característica relevante que se dio en un comienzo son los “monólogos”, que se dan desde la primera sesión, así un par de niños recurre a esta modalidad, hablan solos ya sea sobre sus dibujos u otros temas mientras pintan y los otros no responden, al menos no en forma verbal.

Desde la primera sesión, se pudo ver cómo las defensas se pusieron en juego en el primer dibujo de cada niño, el cual significamos como la forma en que cada uno se presenta en relación con el otro y comienza a plantear su conflictiva psíquica (esto se revisará con mayor detalle en el análisis del proceso de Manuel), destacan como rasgo común los contenidos más alejados de lo propiamente humano, como por ejemplo paisajes, animales o personajes fantaseados. Pensamos como puede ir configurándose cierta fantasía de enfermedad común al grupo, relacionada con cierta inhibición en la interacción, en el jugar y ocupar el espacio. En las primeras sesiones cada niño realiza no más de uno o dos dibujos y en ocasiones solicitan continuar con el que quedó inconcluso la sesión anterior, se toman más tiempo en cada dibujo ya que existe preocupación por la forma y por lo estético. En este hecho se puede constatar cómo en un comienzo la producción pictórica está más al servicio de la elaboración secundaria, impresionan como dibujos que intentan lograr una coherencia comprensible desde la razón, en donde cada uno busca mantener una mayor distancia de su creación.

Más adelante se comienzan a dar más dinámicas de compañerismo y afiliación, los niños comentan los dibujos de los otros, se consultan acerca de cómo lograr tal o cual color y hacen colores juntos, se puede ver también como comparten temáticas en sus dibujos, hablan acerca de sus familias, sus intereses:

Vicente: ¿en que colegio vas Miguel?

Miguel: voy en el X ¿y tú?

Vicente: en el Y.

Vicente: me voy a poner ahí contigo Miguel.

Miguel: ¡ay! si me vengo para acá, te vienes para acá. Pero me gusta la compañía.

Vicente: si, es mejor la compañía que la soledad, uno está triste y cuando está en compañía se pone feliz.

(...)

Miguel: ¡Mira lo que me pasó! (apropósito de un error que comete en su pintura)

Vicente: ahh pero yo he visto dibujos así. Ya hice el mar... una playa. Ahora el tronco...uyy ese sí que es difícil.

Miguel se acerca a Vicente y comienzan a crear el color juntos.

Transcurridas las primeras sesiones vemos cómo aumenta de forma generalizada el número de pinturas que realizan por sesión, 5 a 6, junto a una progresiva ocupación del espacio grupal, así piden cambiar la posición de sus cartones de apoyo, demandan mayor cantidad de pintura o bien ellos mismos sacan sus pinturas para comenzar una nueva. Esto también podrá ser presentado más en detalle cuando veamos el proceso de Manuel.

A medida que las producciones fueron aumentando en su número y los niños se iban involucrando más con lo que creaban, en el sentido de reconocer algo propio en aquello, iba cambiando la relación que tenían con el pintar, junto con ir apareciendo dibujos más libres o espontáneos, aparecían contenidos más directamente relacionados con la conflictiva de cada uno, lo que en ocasiones se acompañaba con el surgimiento de ansiedades que desestabilizaban el proceso grupal y la mantención de su tarea. En este sentido, es relevante destacar cómo es el mismo grupo que en ocasiones se hace cargo de estas ansiedades, modulándolas y resituando el trabajo. En este punto se expondrá un pequeño diálogo en el que se puede evidenciar esta situación:

Miguel: ¡Oye Manuel!

Manuel: ¿Qué? (le grita molesto)

Miguel: eso parece como un pollo con armadura. (En relación al dibujo de Manuel) (Fig. 15 en p.49)

Manuel: ¿¡Qué!?! No es lo que parece.

Miguel: en serio, parece como un pollo, como una armadura.

Manuel: es un caballero de la época medieval, tiene una espada.

Miguel: pienso, no creo, pienso que es un pollo con una armadura y una espada.

Manuel comienza un nuevo dibujo, a ratos mira hacia fuera, esta retraído y sin interés por compartir con el grupo.

Vicente: ¿qué es eso? (Pregunta a Manuel) ¿una balanza de libra? (Fig. 16 en p. 50) Yo voy a hacer una flecha de sagitario.

Manuel y Vicente comienzan a hablar cada uno de sus signos. Luego Manuel juega junto a Miguel con una colchoneta, Manuel ya no se muestra enojado.

Luego de un rato Miguel es el único que sigue jugando de una forma disruptiva, corre por la sala, hace ruidos, etc. Después de unos minutos Vicente interviene.

Vicente: ¡Miguel!, ¡Miguel!, ¡Miguel!, ¡Miguel!, ¡Miguel!... ¡Ya po, Miguel déjate de jugar!

Coordinador: ¿Por qué será Miguel que te ha costado pintar las últimas veces?

Manuel: ¿intranquilidad?

Vicente: ¿nerviosismo? ¿Tristeza?

Fin de la sesión

En este involucrarse más con el dibujo, los niños cada vez pudieron hablar más acerca de sus pinturas, explicándolos y elaborándolos, mediante la palabra o mediante nuevos dibujos. En lo grupal, la interacción entre los niños estuvo cada vez más mediada por el dibujo mismo, a través de él, los niños podían expresar y dirigir mensajes al grupo que los otros podían entender y explicitar, lo que facilitaba la resolución de tensiones y que permitía muchas veces el seguir dibujando cuando esto estaba dificultado.

HISTORIAL CLÍNICO Y ANÁLISIS

Antecedentes de Manuel

Tratemos de seguir ahora el proceso vivenciado por Manuel en el curso del proceso grupal, por medio de sus producciones gráficas fundamentalmente, desarrolladas en el curso de las sesiones. La decisión de escoger a Manuel, se debe a que fue quien asistió de forma más regular a las sesiones, creando un mayor número de producciones gráficas y, por último, el factor más importante, es en quien pudimos observar de mejor manera los distintos cambios que fue expresando su pintura, desde los contenidos, formas, técnicas utilizadas, etc. hasta cómo logramos percibir ciertos beneficios terapéuticos que contribuyeron al desarrollo de Manuel.

Manuel, a su ingreso al taller, tenía 9 años de edad, durante el proceso grupal cumplió 10. Actualmente vive con su madre que trabaja todo el día, una media hermana de 18 años, su tío materno y su abuela, quien ha cumplido un importante rol en su crianza, debido al trabajo de la madre. Manuel tiene otra media hermana por parte de la madre, que tiene 25 años y no vive con él. Su padre murió en un accidente cuando él tenía cerca de un año de vida.

En cuanto a su historia escolar, Manuel no ha presentado dificultades con respecto al rendimiento, posee calificaciones dentro del promedio y ha avanzado en los cursos sin inconvenientes. De acuerdo con el relato de la madre, Manuel tuvo algunas dificultades en los momentos de adquisición del lenguaje, cuando estaba en el jardín infantil tenía una mala pronunciación que dificultaba el entendimiento del resto y esto lo frustraba bastante.

Cuando Manuel tenía 5 años fue diagnosticado con SDA (déficit atencional) por un neurólogo, razón por la cual fue medicado con anfetaminas y derivado al COSAM donde comienza un proceso psicoterapéutico que se extendió por 5 meses, recibiendo el alta por parte del psicólogo tratante. En ese entonces la madre manifestaba, que Manuel era un niño más llorón que los demás, seguía con problemas de pronunciación y que desde el tiempo del jardín infantil que tenía problemas por su mal genio, que cuando no le entendían lo que decía, reaccionaba con mucha rabia.

A poco andar de este proceso terapéutico, la madre manifestó que uno de sus mayores temores era que su hijo fuera como su padre, quien en un momento trató de abusar sexualmente de una de las hijas de ella, temía que Manuel se convirtiera en un abusador, se preguntaba si fue buena idea el haber tenido un hijo de ese hombre, llegando a decir que sentía a Manuel como una carga. Cabe señalar que Manuel nace producto de un embarazo no planificado.

A los 9 años de edad, Manuel reingresa al COSAM, siendo el motivo de consulta bastante similar a la vez anterior: la inquietud de la profesora del colegio por la *“intolerancia a la frustración y conducta impulsiva (pataletas explosivas)”* que presentaba Manuel, fue lo que llevó a la madre a llevarlo al COSAM. En este reingreso, Manuel participó de un taller grupal que tuvo una duración de unos dos meses y que tenía como objetivo principal el entrenamiento de *“habilidades sociales y reconocimiento de emociones”*, tal como se explicó en la introducción. Luego de finalizado dicho taller se le propone a Manuel y a su madre la intención de que el niño comience a asistir al grupo de pintura, para este fin se realiza una sesión con ambos en la que se les explicó las características generales que tendría el grupo.

Durante esta entrevista la madre se mostró particularmente ansiosa, constantemente miraba la hora, según manifestó podía quedarse poco tiempo por su

trabajo. Comenta que Manuel está bien, le va bien en el colegio en cuanto a sus calificaciones, pero no tiene muchos amigos, se lleva bien con su profesora, aunque en ocasiones ha tenido reacciones muy agresivas o bien pataletas en donde llora y se enrabia. Le preocupa en particular que Manuel pase tanto tiempo mirando televisión, no tiene amigos cerca de su casa y por su trabajo, le es muy difícil poder llevarlo a otras actividades. Al comentarle las características del grupo de pintura y nuestra idea de que Manuel podría participar en él, dijo estar de acuerdo, que para él sería bueno tener actividades con otros niños de su edad y compartir con ellos. Luego de esta conversación con la madre, se conversó con Manuel, quien se mostró relajado y desenvuelto. Esta conducta del niño puede obedecer a que el niño conoce ya a la psicóloga del taller al que asistió previamente, por otra parte, percibimos que Manuel parece no tener problemas en la relación con los adultos en general, pareciera sentirse más cómodo que con los niños.

Manuel cuenta que ha estado bien y no se explaya mucho al respecto, a pesar de que tratamos de instalar temáticas referentes a distintos aspectos de su vida, está más pendiente de las cosas que hay en la oficina, los lápices de colores y otros objetos de juego. Al contarle del taller, Manuel afirma que le gusta pintar, aunque no es muy bueno para eso, pero en general muestra una actitud positiva acerca de asistir a un grupo con otros niños.

Descripción y análisis del proceso de Manuel en el grupo

Antes de comenzar el análisis, quisiéramos señalar que de ningún modo tenemos la pretensión de poder dar cuenta de la totalidad del proceso llevado a cabo por Manuel, la gran cantidad de material producido en el curso de las sesiones y la extensión de lo que significaría un trabajo de esas características nos llevan a realizar una selección de ciertos materiales que nos parecen más representativos de las temáticas y movimientos producidos que buscan dar cuenta, al menos en parte, del trabajo psíquico realizado por Manuel al interior del grupo. Tenemos presente que tal recorte implica un inevitable empobrecimiento de lo que fue la experiencia. Además, otro elemento a tener presente y que va en desmedro de las aspiraciones de este análisis es la intención de llevar a un texto escrito las circunstancias implicadas en la creación de las producciones gráficas, como un intento por soslayar estas limitaciones recurriremos a la reproducción textual de diálogos generados durante las sesiones, junto con una cantidad importante de los dibujos realizados fundamentalmente por Manuel.

Manuel desde un comienzo fue un niño con una asistencia muy regular a las sesiones, llegaba a la hora e incluso antes, en compañía de su tío con quien vivía. Las inasistencias que tuvo hacia el final del taller, según lo que él mismo manifestó, tuvieron que ver con la imposibilidad de que alguien lo pudiera acompañar desde la casa hasta el COSAM. Se podría decir que fue un niño que respetó las reglas que se establecieron en un principio al interior del grupo.

Durante las primeras sesiones, se mostró como un niño ansioso en cuanto a la relación con los otros niños del grupo y con la tarea de pintar. Al presentarse ante los demás, tartamudea un poco, se frota las manos y le cuesta mantener el contacto visual, prefiriendo mirar a otro lado.

Ante la consigna de que puede dibujar lo que quiera sin tener algún tema específico que se le plantee de antemano, se muestra muy preocupado de que la pintura le quede “bien” o “correcta” en la medida en que realiza figuras en las cuales la preocupación está puesta en que sean coherentes, es decir, representen algo y algo conocido o consensuado, con colores que se podrían considerar como apropiados, y sobre todo como se podrá ir viendo, una preocupación particular por respetar las formas,

no saliéndose de ellas. Impresiona aquí como un intento por pintar de acuerdo a lo que se “podría esperar” de él, por lo que busca crear un dibujo lo más “adecuado” o “defendido” posible.

Figura 1



Sin embargo, este intento de adecuación en su primer dibujo (Fig. 1) se verá truncado por no controlar el que la pintura se salga de la figura y se chorree, lo que lleva a Manuel a lanzar el pincel lejos para luego sentarse en el suelo muy enojado, con los ojos llorosos y con una respiración agitada. Él dirá: *“la pintura se me mancha, empiezo a pintar y se me mancha todo. He limpiado el pincel todo el tiempo, pero la pintura está muy líquida”*. Si bien Manuel se frustró rápidamente con el fracaso en su primer dibujo, al señalarle que puede comenzar uno nuevo en una nueva hoja, éste acepta, pareciera ser que se le pasa el enojo y ahora con más cuidado que antes comienza a repetir el mismo dibujo que había hecho. Ambos representan a un dinosaurio de cuerpo completo, con extremidades que impresionan como muy cortas para el tamaño de la figura, un hocico abierto, con dientes grandes y garras en patas y brazos, por el borde de su cuerpo se visualizan púas verdes e impresiona por su rigidez, sin movilidad, aunque feroz y temible.

Por razones de tiempo, este segundo dibujo (dinosaurio) no alcanzó a ser concluido y quedó a medio terminar.

En la situación recién relatada se aprecia, de qué manera Manuel intenta establecer una distancia con la pintura a producir, por la vacilación al pintar y por el cuidado que pone en este acto, vemos como la acción del proceso secundario se hace patente poniéndose al servicio de la resistencia proveniente del Yo. Leemos la ansiedad inicial de Manuel en relación con el grupo y la tarea, como esa alerta de intentar que por medio de la pintura no se hagan presentes elementos propios rechazados por el Yo. En este sentido, este intento que se esfuerza por entregar un producto acorde a sus propias expectativas se ve sobrepasado, no pudiendo evitar la presencia de elementos del inconciente, tal como ocurre por ejemplo con los actos fallidos. De acuerdo con esto, este primer dibujo de Manuel, lo sorprende a él mismo en su resultado, lo impacta, en la medida en que en el papel queda registrado algo que él no quisiera que estuviera allí, pero que sin embargo está, es propio, en la medida en que tiene que ver con él ya que fue hecho por él. Pensamos entonces en el fenómeno de espejo descrito por Carrasco, Manuel es capaz de intuir cierto valor que se esconde en dicha pintura sin poder precisar por qué, ante lo cual aparece el rechazo de su producción y de la tarea. Tal como señala este autor, en relación a este fenómeno, Manuel fue "*invadido por un estado de desaliento con sentimientos de incapacidad, de vacío y de confusión*" (citado en Fernández, 1970, p. 14), producto de su obra.

Llama la atención la reacción de Manuel con respecto a esta producción en la medida en que genera una gran frustración, pero tal reacción, Manuel se la atribuye a la imposibilidad de poder controlar las pinturas, los colores, a lo que hace su pincel al deslizarse sobre la hoja, no al contenido mismo del dibujo, es una reprimenda a la técnica utilizada, quizás a su propia impulsividad: "*Empiezo a pintar y se me mancha todo...*". Esta impulsividad la podemos ver también en la necesidad de utilizar todos los colores de su paleta en este primer dibujo.

Una característica relevante de la técnica utilizada por Manuel para pintar, y es algo que se repetirá en sus pinturas de las primeras sesiones, es el hecho de que el contorno de las figuras es lo primero en ser dibujado, siendo claramente distinguible, y luego de eso Manuel rellena, esto puede ser con el mismo color o con otro, pero resulta

ser un indicio de un rasgo más bien obsesivo de estructurar su dibujo, por medio de la delimitación de los contornos. Recurriendo a la separación que plantea Carrasco y Fernández (1970) en relación a los niños que guían más su dibujo por medio del color o por medio de la línea, Manuel responde en sus primeras producciones claramente a una preocupación mucho mayor por la línea, lo que según estos autores se condice con niños, que entre otras características, *“presentan dificultades en el establecimiento de relaciones interpersonales, tienen pocos amigos, además de ser por lo general temerosos y cautos”* (p. 26-27). Si consideramos esto, cobra sentido la reacción de frustración de Manuel en su primera pintura cuando vemos que el autorreproche está dado precisamente por el quiebre involuntario de esta forma rigurosamente creada. Al revisar los dibujos que le siguieron al dinosaurio, vemos que la preocupación por la forma se mantendrá por varias sesiones, sin embargo no se presentó nuevamente la estricta preocupación por los excesos de pintura que hacían que se derramara y saliera de los contornos de la figura, ni tampoco se hizo presente nuevamente la reacción de frustración ante el fracaso de un dibujo.

Proponemos que una de las razones de este cambio en la actitud observada en Manuel es, en primer lugar, el hecho de que el dispositivo instalado permitió la construcción de un ambiente propicio para la expresión libre, en donde si bien se podía hablar de los dibujos, estos no eran cuestionados o evaluados en cuanto a su calidad formal o estética y quizás en ese momento particular, no haber preguntado a Manuel mayormente por su obra, ofreciendo una nueva hoja para pintar fue un acierto, en el sentido que permitió la reincorporación a la tarea grupal.

Un segundo dibujo que quisiéramos destacar en las producciones de Manuel es un dibujo de dos tanques enfrentándose (Fig. 2), lo realiza en la cuarta sesión y es el primer dibujo en dónde aparecen “dos iguales” en relación. Esta pintura impresiona como la forma en que Manuel se posiciona frente a los otros niños del grupo, evidenciándose temáticas que se relacionan con la competencia y rivalidad fraterna, pero cuya peculiaridad es que se expresan con una alta carga agresiva y con un contacto rígido, maquínico. (Esta última es una temática que se irá repitiendo en las creaciones de Manuel).

Figura 2



Seguido a la creación de los tanques, otro niño del grupo, Miguel, dibuja un hombre rodeado de sangre (Fig. 3), el cual describe como: *“un hombre aplastado y con mucha sangre alrededor, por una aplanadora. Era lo único que quería hacer”*. Lo importante aquí no es descifrar los motivos que pudo haber tenido Miguel para crear este hombre aplastado, lo que nos importa es poder ver cómo este dibujo impactó a Manuel y de qué manera se evidenció en sus producciones siguientes. Creemos que se puede pensar desde aquí, el dibujo de Miguel como el desenlace fatal del conflicto establecido por Manuel entre los dos tanques, algo así como si hubiese pasado por encima de su compañero y tuviera que lidiar con la culpa que eso le genera. Lo percibimos a partir del cambio radical que realiza Manuel en su temática, dibuja una flor junto a una mariposa (Fig. 4) en colores vivos y alegres, leemos esta pintura como una defensa contra el contenido mortífero que pone en juego el dibujo de Miguel y al cuál responde planteando una temática totalmente opuesta. Es como si este último dibujo de Manuel buscara negar lo ocurrido, con la flor y la mariposa pasa por encima del fuerte contenido angustiante que instala Miguel y que sin duda lo incomoda. Llama la atención aquí el impacto que vive Manuel en relación a la percepción de su propia agresión en relación con el otro.

Figura 3



Figura 4



Avanzando en el curso del proceso grupal, quisiéramos destacar una secuencia de pinturas realizada de la sexta a la novena sesión en que se podrá apreciar de mejor manera la forma en que Manuel plantea su conflictiva psíquica, lo que seguirá entregando luces sobre las producciones anteriores. Cuando Manuel llega a la sexta sesión se encuentra por primera vez sin la compañía de otros niños, situación que se extenderá por gran parte de la sesión. En este momento Manuel se pregunta y se contesta por la razón de que no estén los otros niños: *“¿Por qué no habrá venido otro niño tía? A lo mejor se quedaron durmiendo en sus casas. No sé por qué más no habrán venido”*. Cabe señalar que en el transcurso de las sesiones anteriores las relaciones con Miguel y Vicente se habían vuelto de interés mutuo y cooperación en la creación de colores o ideas en relación a sus dibujos, lo que hace suponer que la falta de ellos haya sido vivenciada con mayor pesar por parte de Manuel. En este momento comienza a desarrollar una serie de 5 dibujos (en una misma sesión) (Figs. 5-9) en los que se destacan los contenidos en que la soledad, sentimientos de abandono o vulnerabilidad, en la línea de lo depresivo es lo central. Realiza un pollito, un sube y baja vacío, un fuego solo, una isla del tesoro vacía y por último, un árbol.

Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8



Figura 9



Parece evidente el uso simbólico de los dibujos realizados por Manuel en relación a las temáticas antes señaladas, movilizadas por la situación dentro de la sesión al encontrarse sin sus compañeros, pero trataremos de dar un paso más allá en el análisis de este material, buscando sus particularidades y de qué manera se pone en relación con las otras producciones. Para tal fin recurriremos a una secuencia de tres dibujos que comienza a desarrollar a partir de la sesión siguiente en las que sí está en compañía de los otros niños. En este momento comenzará a crear lo que él denomina “*El Destructor*”, este Destructor tendrá sus versiones 1.0, 2.0 y 3.0 (Figs. 10-12 respectivamente) como él mismo lo señala, en un lenguaje que hace alusión al carácter evolutivo de ellos. Uno de los elementos que caracteriza a esta secuencia es, sin duda, de que se trata del mismo robot que en cada nueva versión incorpora nuevas armas:

Manuel: Estoy pintando la versión 2.0 del robot que hice la semana pasada... tiene más poderes, más armería de destrucción, más poderes.

Vicente: Se parece al destructor de las Tortugas Ninjas.

Manuel: Aaaaah!!! Sí!!! (...) Terminé!!! Es un robot con más armas, quería que se viera temible. La mayoría de los robots son temibles.

Figura 10



Figura 11



Figura 12



Luego de terminar este segundo dibujo, comenzó a hacer el tercer “Destructor”, pero debió quedar inconcluso por el fin de la sesión. Sin embargo, al llegar a la sesión siguiente, el primer dibujo que realiza Manuel al enfrentarse nuevamente a la hoja en blanco fue “El Destructor 3.0” retomando lo que había quedado inconcluso la vez anterior:

Manuel: Ya le puse un láser y una excavadora. Ya le puse tantas armas que no hay espacio para nada más...

Coordinador: No hay espacio para nada más que armas.

Miguel: Manuel, ponle una pistola.

Manuel: Es que esto ya está muy guerrerito... ya hice las armas de la otra vez. Algunas de esas armas ya las he puesto.

Miguel: No parecen armas sino cosas de música.

Manuel: No... Estos son misiles y rayos. ¿Tío como se ve? (pregunta al coordinador)

Coordinador: Manuel ¿Y Con quién se puede juntar ese robot?

Miguel: Con nadie, por que lo atacaría!!! Con otros robots!!!

Manuel: Claro, con la versión 1.0 y 2.0.

Luego de concluir este diálogo, Manuel comienza a hacer rápidamente un nuevo dibujo (Fig. 13). No se preocupa mayormente porque los colores no se mantengan dentro de la forma y se corran un poco, pareciera más bien por la velocidad con la que pinta el dibujo, que quisiera mostrar algo prontamente.

Figura 13



Al terminar comienza un nuevo diálogo:

Manuel: Oye Miguel!!! ¿Te gusta mi oso?

En eso, Miguel comienza a reír con una risa que parece algo forzada, exagerada, se tira al piso y Manuel se le acerca con los pinceles en las manos amenazándole con pintarle bigotes en la cara. Miguel arranca corriendo por la sala y riendo. Se les recuerda que tienen que pintar sobre el papel, pero Manuel continúa persiguiendo a Miguel. Hasta que en un momento deja de perseguirlo.

Miguel: Es que tu osito es ridículo. (Acercándose a Manuel)

Manuel: No te ríai!!!

Miguel: Tu dibujo se estropeó (señalándole a Manuel que en este rato la pintura se ha corrido por el exceso de esta y el poco cuidado que tuvo al pintar)

Manuel cada vez más molesto saca la hoja y tira su pincel al piso. Luego de eso Miguel se le acerca y le pide disculpas, pero Manuel sin mirarlo se queda en silencio.

Coordinador: Tal vez Manuel puede pintar lo que siente y después hablar sobre eso. (Luego de esta intervención Manuel comienza a pintar y Miguel vuelve a su lugar)

Miguel: Si, creo que me quiere matar... (Al ver la horca que está dibujando Manuel (Fig.14)) Manuel ¿Me perdonas? Ya me arrepentí...

Manuel no le contesta ni lo mira y comienza un nuevo dibujo de un robot, el que queda inconcluso por el fin de la sesión.

Figura 14



Al concluir la sesión, mientras salen de la sala, Miguel se acerca a Manuel para insistirle en que lo disculpe.

Miguel: Discúlpame.

Manuel: (Susurrándole) Bueno. (Detiene a Miguel para darle un abrazo).

Miguel: ¿Estabas sólo jugando conmigo?

Manuel: No, de verdad estaba enojado.

De toda esta larga secuencia relatada quisiéramos destacar primero el cambio drástico en el contenido que viene desarrollando Manuel, entre los dibujos de soledad, abandono y vulnerabilidad en la sesión en la que estuvo gran parte del tiempo solo dibujando y los que comienza a hacer luego, llamados por él mismo como *“El destructor”*. Pensamos que de alguna manera se pueden reunir estos dibujos en dos grandes aspectos que giran en torno a un mismo tema que los agrupa, el de la relación con el otro (temática que ha sido movilizada por la misma situación grupal del encuadre). Si nos centramos en la descripción de los dibujos de *“El Destructor”* vemos como el mismo robot va adquiriendo cada vez más y más armamentos hasta un punto en que tal como dice Manuel *“Ya le puse tantas armas que no hay espacio para nada más”*. Esta necesidad de tanto armamento puede ser leída como la necesidad de Manuel por armarse, por defenderse de forma agresiva en su relación con el otro y el mundo, como un intento por querer mostrarse fuerte e invulnerable (tal como se vio en el dibujo de los tanques), además que el personaje representado es un robot, una figura fantaseada, similar a la figura humana que da la impresión de rigidez. Pero ¿Cuál sería esa necesidad de armarse y mostrarse tan agresivo ante el mundo? La respuesta nos la entrega la pintura siguiente a la realizada en esta serie de robots. Manuel al ser enfrentado a sus propios dibujos, a lo que proyecta en el papel en relación a la agresividad de ellos, tanto por el coordinador como por Miguel, responde haciendo un osito (Fig. 13), personaje radicalmente opuesto a lo que venía realizando antes, mucho más cercano a los dibujos desarrollados en la sesión en la que estuvo gran parte del tiempo solo, previo a la serie de robots. Es a este osito al que se debe cuidar con todas estas armas y robots. Incluso se observa cierto placer en Manuel a la hora de mostrar estos robots cada vez más agresivos, hace gala de sus fortalezas y de que ya no queda espacio porque está todo cubierto por armas, pero al ser enfrentado con este contenido, sobre todo en su dimensión de relación con el otro, desmonta la armadura robótica para mostrar un aspecto tierno, vulnerable e indefenso. Lo primero que hace al terminar el osito es mostrárselo a Miguel como esperando su aprobación, luego de que este por segunda vez

en el proceso grupal, lo llevara a cuestionarse de alguna forma por el contenido agresivo de sus dibujos, y la respuesta de este fue la de reírse, ridiculizando lo que Manuel muestra de sí.

Cabe hacer el alcance en este punto la connotación que ha adquirido la pintura como forma de comunicación para Manuel, en tanto realiza el ejercicio de leer en sus dibujos aspectos que tienen que ver con su propia personalidad y la utiliza además como forma de comunicación para con los otros miembros del grupo, en este sentido, ya no está presente la preocupación por hacer un dibujo “correcto” o distante subjetivamente como en un comienzo, en esta altura del proceso Manuel se ha dado cuenta que sus producciones pueden ser preguntadas en relación a cuanto de él hay en esos dibujos, por eso no existe ya la búsqueda principal de la aceptación en cuanto a la calidad formal de estos, sino en como va utilizando la pintura para poner en juego ciertas temáticas que le van resultando de interés, en un asociar progresivamente más libre. Cuando Miguel se ríe del dibujo de Manuel, éste último lee perfectamente bien de que se ríe Miguel, no se está riendo del osito en sí, del dibujo, se ríe de Manuel en tanto él como creador de ese osito, siendo el mismo Manuel de alguna manera ese osito.

Este hilo de análisis permite entender además la reacción que tiene Manuel de frustración y enojo al lanzar el pincel y sacar su dibujo, que se asemeja en su forma a la vivenciada tras el fracaso en la primera pintura del dinosaurio. Es como si este espacio de confianza para la libre expresión que se venía construyendo, hubiera sufrido una fisura en el momento en que Miguel se burla de su dibujo. Tal como señaláramos en ese momento, lo que nos hace suponer que permitió a Manuel reintegrarse a la tarea de dibujar fue nuevamente el espacio grupal en el que podía comenzar un nuevo dibujo, siendo respetado en sus tiempos y sobre todo en sus producciones, pero recibéndolas siempre como un material creado por él y que en esa medida hablaban de él. En este espacio se encuentra con la posibilidad de poder pintar precisamente aquella rabia o impotencia que siente. En el acto de pintar, puede comenzar a poner en orden sus emociones y junto con ello, le envía un mensaje a Miguel, el que es recibido de inmediato y comprendido diciendo *“Si creo que me quiere matar...”* en lo que volvemos a encontrar el posicionamiento que ha adquirido la pintura como forma de expresión y comunicación al interior del grupo.

En estas secuencias presentadas, podemos ir articulando entonces la conflictiva que plantea Manuel. Observamos, a partir de la sesión en que Manuel comienza a dibujar solo, el sentimiento de abandono o vulnerabilidad al que hicimos referencia en un comienzo, pero también se destaca la añoranza por sus compañeros de grupo no presentes y con los que estaba comenzando a generar lazos afectivos. Podemos constatar el deseo por las relaciones con sus pares en una posición fraterna lo que nos hace pensar en los recursos que Manuel pudiera movilizar positivamente para lograr esto, pero también observamos una auto percepción de fragilidad y/o en este encontrarse solo o abandonado que tan prontamente aparece. Podemos agregar además, que este deseo de contacto con sus pares, busca de alguna manera mostrarse oculto de los otros, en la medida en que al reencontrarse con los otros miembros del grupo realiza robots armados, a los que dicho en un lenguaje coloquial *no le entran balas*, y a los que además no les queda espacio para *“nada más”*.

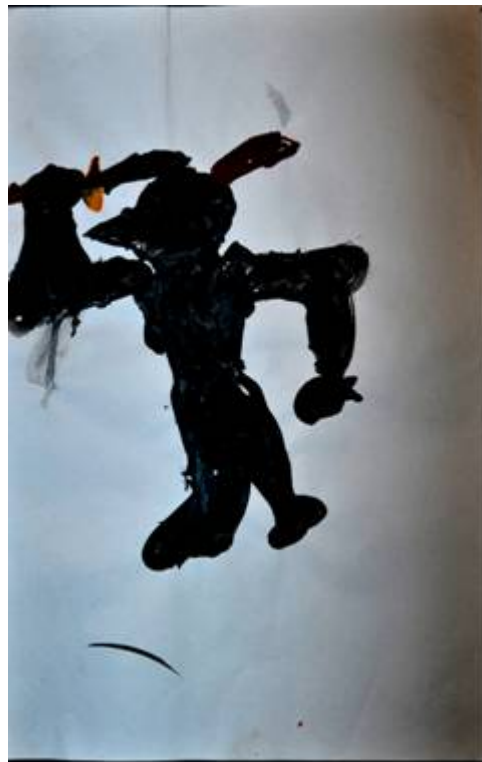
El conflicto está puesto entonces, en un deseo por contactarse con el otro, pero que ante la posibilidad de poder dar curso a dicho deseo, aparece la angustia en la medida en que le recuerda su propia fragilidad, a lo que reacciona intentando establecer una armadura hostil de defensa. Si tomamos los dichos de Fau (1964), Manuel reedita en su conflictiva grupal la sensación de incertidumbre e impotencia generada por la separación de la madre, sin lograr establecer aún el apoyo necesario y suficiente dentro del grupo de pares.

De alguna manera en la secuencia de “destructores” se sofoca todo ese deseo que pulsa por salir con una formación reactiva, el robot no necesita de nadie, pero la defensa utilizada es frágil al cuestionamiento y la creación del osito nos lo muestra, es como si hubiese sido descubierto y realizara un intento por mostrar su gran necesidad interior de reconocimiento por parte del otro. En esta situación, el grupo lo desorienta y lo angustia, porque le muestra y cuestiona sus contenidos, es como un ¿Qué hago ahora? Del osito se burlan y el robot ya no defiende.

Sesiones más adelante, Manuel crea una secuencia de pinturas en la que nos parece importante detenernos. Su primer dibujo consiste en un par de círculos concéntricos en negro con una parte verde, no se alcanza a apreciar una forma conocida, se le estropea y lo abandona rápidamente no hablando sobre él y comenzando uno

nuevo, siguiendo los planteamientos de Dolto (s.f., citado en Mosquera, s.f.) no se le insiste, entendiendo que este primer dibujo le ha servido para comunicar algo que necesita seguir comunicándonos a través del segundo dibujo. Esta vez realiza una figura antropomórfica erguida, completamente de negro, la que sujeta una espada con el brazo en alto (Fig. 15). Miguel dirá que “*eso parece un pollo con una armadura*” en relación al dibujo de Manuel, este se defiende explicando que se trata de un caballero medieval “*No es lo que parece*” (diálogo que ya fue presentado detalladamente anteriormente en p. 30).

Figura 15

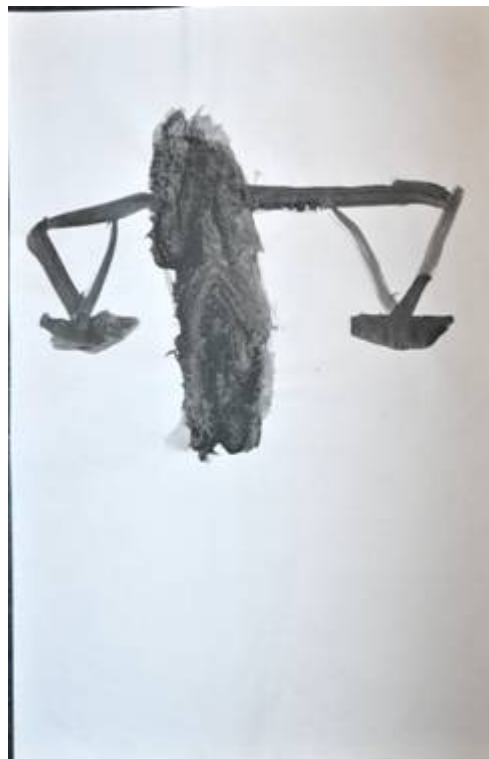


Frente a este emplazamiento Manuel reacciona molesto, se aísla del grupo y se sienta a mirar por la ventana, se da aquí una situación similar a la ridiculización que hace Miguel del oso dibujado por Manuel. Su caballero andante es rebajado al nivel de pollo, nuevamente sus dibujos no causan la impresión que él busca y al ser devueltos cómo otra cosa, algo de él reconoce y le impacta. Este “*pollo con armadura*” nos vuelve a hacer pensar en un yo frágil, que intenta establecer defensas rígidas para poder enfrentarse a otros como algo que no es, un “*caballero medieval*”, pero lo que destacamos de importancia y nuevo en la creación de Manuel es que en este dibujo del “*Caballero*

Medieval” o pollo, él por medio de la negación diciendo “*No es lo que parece*”, reconoce en la interpretación de Miguel el grado de verdad necesario para suponer que se puede tratar de ambos contenidos, algo así como un pollo medieval y esto es relevante en la medida en que vemos como por primera vez en un solo cuadro, Manuel sintetiza su ambivalencia en relación a cómo se percibe y cómo se muestra al mundo. Si lo llevamos a la secuencia anterior, es como si en un solo dibujo hubiera realizado el osito con los armamentos y protecciones del robot, por lo que lo consideramos como un intento de síntesis de estos dos aspectos. Para esta interpretación, nuevamente nos servimos del dibujo siguiente de Manuel, el que nos entrega la clave para tal suposición, a su vez que nos habla de la fantasía de solución de la conflictiva que se ha hecho presente.

Luego del caballero Medieval, Manuel realiza con negro, sobre una nueva hoja de papel una balanza (Fig.16).

Figura 16



La balanza que quisiera encontrar el equilibrio o punto de unión entre el pollo y el caballero o entre el destructor y el osito. El conflicto está planteado y se ha vuelto a repetir en el proceso grupal, pero esta vez tras la devaluación del caballero en pollo no se lanza

el pincel lejos, molesto como ocurrió antes, algo ha cambiado, se puede pintar ahora una balanza como intento de tramitación del conflicto. Producto del diálogo siguiente que se da entre Manuel y Vicente nos enteramos además que la balanza es el símbolo que representa el signo zodiacal de Manuel (Libra), apareciendo como una reconfirmación de la conflictiva existente en Manuel entre lo que se es y lo que se aspira a ser. Es como si inconcientemente, el grupo hubiera entendido este movimiento que realiza Manuel, porque luego del dibujo de la balanza comienzan progresivamente los demás niños asistentes a realizar el símbolo de su propio signo zodiacal.

Al avisar el fin de la sesión, Manuel está finalizando un dibujo (Fig. 17), algo así como un sol, insiste en que quiere terminarlo, en que no se irá hasta que lo finalice, se apura en esta tarea y lo logra, al terminar se va rápidamente señalando sólo que se trata de un *pokémon*. En relación a este *pokémon* hallamos que corresponde a un dibujo animado de la televisión que se llama “*solrock*”, representa a una piedra en forma de sol, que es de procedencia extraterrestre y que a pesar de ser una roca y verse serio, es dulce y amable (<http://es.pokemon.wikia.com/wiki/Solrock>).

Figura 17



Al revisar detenidamente el proceso de creación de Manuel, advertimos que la secuencia de dibujos de un pollo con armadura seguido por una balanza, ya había sido realizada antes, la encontramos en la sexta sesión en donde dibujó primero un pollito en un paisaje (Fig.5) y luego un balancín en una especie de parque (Fig. 6). Al mirar estos dibujos la similitud en las temáticas nos parece evidente, Manuel es capaz de retomar este contenido, pero ahora posee una cualidad diferente. En esta segunda oportunidad, los dibujos apuntan a un simbolismo que se vuelve más transparente, con menos disfraces. Ambas imágenes han evolucionado en la repetición: el pollo se ha transformado en un ser antropomórfico erguido; mientras que el balancín, en su devenir balanza equilibrada muestra las aspiraciones de solución que plantea el propio Manuel para su conflictiva.

Luego de esta última sesión descrita, Manuel no asistió en dos oportunidades consecutivas. Al reincorporarse debió enfrentar una sesión a la que no asistieron los otros niños por lo que estuvo solo con la coordinadora. Recurrimos a la secuencia de dibujos creada en esta sesión por abordar temáticas que hasta ahora no habíamos visto en Manuel, se distinguen motivos infantiles y tiernos, dejando de lado los contenidos agresivos y de vulnerabilidad sobre los que venía trabajando anteriormente. Nos parece que las temáticas abordadas aquí tienen más que ver con la fantasía de volverse pequeño y tener a la coordinadora solo para él. Es así como dibuja un viejo pascuero, un pececito y dulces navideños (Figs. 18-20), no están sus pares frente a los cuales Manuel ha experimentado la necesidad de protegerse y escudarse, tampoco se percibe la añoranza por ellos.

Ahora bien, como resultado de todo el proceso hasta entonces vivenciado, en esta sesión Manuel se construye un espacio de contención a partir de la transferencia que instala sobre la coordinadora, que lo lleva a crear estos dibujos.

Manuel: Tía, ¿lo hago con guantes o sin? (refiriéndose al viejo pascuero que ha dibujado)

Coordinadora: ¿Cómo prefieres?

Manuel: es que nunca me fijo en las manos.

Coordinadora: ¿de quién?

Manuel: del viejo pascuero, Tía ¿ha hecho alguna vez origami?

Coordinadora: ¿qué es origami?

Manuel: es transformar el papel en formas, yo hice un avión muy original y un insecto...

Figura 18



Figura 19



Figura 20



Destacamos en este punto como Manuel se percibe a sí mismo como un niño creador, las circunstancias especiales de esta sesión le permiten en la transferencia con la coordinadora, encontrar la confianza básica para verse a sí mismo como capaz de realizar cosas, las manos abren esa posibilidad al hacer, al operar en la realidad y el origami se asemeja bastante a la pintura que él realiza, en donde puede ir transformando su papel en imágenes, se contempla a sí mismo como un ser creativo, capaz de jugar.

Nuevamente, quisiéramos poner en perspectiva la secuencia anterior, a la luz de las producciones de la sesión siguiente en la que Manuel vuelve a encontrarse con sus compañeros de grupo. Lo primero que dibuja corresponde a un dinosaurio de color rojo (Fig.21), retomando así el contenido de su primera pintura, si bien este dinosaurio impresiona como más dinámico, con mayor movilidad, con extremidades más largas y, en la técnica utilizada, una menor preocupación por la forma en relación a lo que fue el primer dibujo, vuelven a aparecer elementos agresivos y de rivalidad en sus creaciones y también en su discurso hablado en relación a los otros niños del grupo:

Manuel: Miguel sólo lleva un solcito y yo llevo todo esto. (En alusión al mayor grado de producción que observa Manuel de sí mismo en relación a Miguel)

Figura 21



A continuación Manuel dibuja algo parecido a un pesebre (Fig.22), con una pareja y un niño, es la primera vez en todo el proceso que su pintura alude directamente a las figuras parentales. Cuando termina su pintura se produce el siguiente diálogo:

Figura 22



Coordinadora: ¿Qué pintaste Manuel?

Manuel: No importa.

Miguel: Esa es Jesús, Maria y José en una casa.

Manuel: ¡¡Establo!!

Miguel: Si, la casa donde está Jesús.

Manuel: ¡¡Es un establo!! (exclama molesto)

Coordinadora: ¿Estás molesto Manuel?

Manuel: No estoy molesto.

Miguel: A lo mejor lo pintó porque se acerca navidad

Manuel: Si, lo debería haber entendido.

Coordinadora: ¿Yo lo debería entender?

Manuel: Sí.

Coordinadora: Pero a mí me interesa saber lo que tú puedes contarme de tu dibujo.

Manuel se sienta y no pinta.

Miguel: ¿No se te ocurre que pintar?

Manuel no le contesta.

Miguel: Ya lo tengo, voy a pintar con los dos pinceles.

Manuel: Sí, eso yo ya lo sabía.

Manuel comienza un nuevo dibujo en silencio, al terminar dice que *“Es una demoledora y nada más”* (Fig. 23).

Figura 23



Tanto los dibujos como la actitud que tiene Manuel en esta sesión nos dan cuenta de la molestia por la intromisión de Miguel en ese espacio considerado como propio y en donde el único merecedor del amor de la coordinadora es él, así como un niño que tiene que enfrentarse a la llegada de un nuevo hermano. Manuel reclama no sólo compitiendo con Miguel en forma directa, sino que también reclamando por la atención especial de la coordinadora hacia él y sus dibujos. El establo alude precisamente a esta situación, en él no hay espacio para Miguel, es Manuel el niño pequeño que se iguala a la figura de Jesús, la demoledora viene a expresar esta rabia y tiene relación con el impulso por destruir a su competidor y a este espacio, que por unos momentos fue sólo para él y que ahora debe compartir. Detengámonos un instante en el diálogo que se generó a partir del dibujo del pesebre para resaltar la riqueza en la forma particular en que Manuel se refiere a su pintura, cuando se le pregunta qué es lo que pintó señala que no importa, en eso aparece Miguel explicando el dibujo de Manuel diciendo *“Esa es Jesús, María y José en una casa”* a lo que Manuel responde ¡¡ESTABLO!! Destacamos la forma en que se refiere

a su propio dibujo como un ESTABLO, y no llamándolo pesebre como tradicionalmente se le llama, en la medida en que en esta palabra se puede leer la condensación de las palabras ESTE-HABLÓ. Manuel insiste y lo dice dos veces, la segunda vez lo hace molesto y casi gritando ¡¡ESTE-HABLÓ!! El reclamo de ESTE HABLÓ va dirigido a la coordinadora a quien ha instalado en un lugar de transferencia materno. Este dibujo del nacimiento, responde entonces a un reproche a la madre por tener que compartir su cariño con otros. ¿Cómo, si él es el niño Jesús, debe compartir el cariño de la madre con otros? Esta idea posee aún más fundamento tras el siguiente reproche que le propina Manuel a la coordinadora “*Lo debería haber entendido*”. Es decir, debería haber entendido su molestia por la presencia de Miguel y su deseo por querer sus atenciones sólo para él. Recordemos además que Manuel tiene dos medias hermanas por parte de la madre mucho mayores que él, por lo que prácticamente se podría decir que Manuel se ha criado como un hijo único.

A continuación, finalizando esta sesión, Manuel continuará en este proceso de creación asociativo y realizará una nueva pintura (Fig. 24), de una categoría absolutamente distinta a las realizadas hasta entonces, mezcla todos los colores en el papel, pinta primero con los pinceles y luego con los dedos, llenando toda la hoja, realizando de esta manera una obra completamente abstracta, es decir, en su pintura no se evidencia un interés por representar formas o estructuras definidas:

Miguel: Manuel... ¿Qué estás pintando?

Manuel: ¿Qué te importa?

Miguel: Ya poh... ¿Qué estás pintando? (Manuel sigue en silencio) No pintaste nada, sólo llenaste la hoja.

Coordinadora: A lo mejor lo pintó todo.

Manuel: Es una pintura del pasado.

Miguel: ¿De la prehistoria?

Manuel: No, no de eso.

Luego de este diálogo ninguno de los dos quiere seguir pintando, quedan pocos minutos de sesión y se recuestan sobre unas colchonetas jugando a hacerse cosquillas unos a otros.

Figura 24



Resulta notable la evolución de la pintura en el proceso llevado a cabo por Manuel, la fuerte regresión que experimenta en términos formales su pintura aparece como un intento radical por ubicarse en una posición infantil de exclusividad. La rabia que le genera el tener que competir por un lugar protagónico al interior del grupo y además al no ser validado en esta posición por la coordinadora lo frustra y eso se ve reflejado notablemente en su dibujo. La descarga pulsional expresada en ocasiones anteriores en actos tales como lanzar los materiales lejos o arruinar su dibujo tuvo un cambio de vía, la descarga se realizó sobre el papel, en esta obra no se distinguen formas y casi no se pueden distinguir colores ni espacios sin pintar (muchas veces los márgenes de la hoja también son traspasados), todo quedó inundado por las pinceladas de Manuel.

Estamos seguros que el llegar a este punto, en que comienza a evidenciarse un cambio en la vía de descarga pulsional no ha sido fácil, Manuel ha debido lidiar en primer lugar con sus propias dificultades con la pintura en cuanto técnica y con los cuestionamientos de sus compañeros de grupo. Sin embargo, nos parece que tal evolución ha sido posible precisamente porque la pintura ha adquirido un nuevo estatuto,

que poco o nada tiene que ver con lo bello o estético. Manuel ha comprobado cómo este pintar le permite expresarse, contar algo de sí, comunicarse y en particular comenzar a elaborar la ansiedad que le produce esta relación con los otros pares y cómo gracias a la pintura ha podido sortear los conflictos sin que estos les produjeran montos de angustia que le paralizaran o terminaran en reacciones impulsivas de frustración.

Durante algunas sesiones siguientes, Manuel continuará desarrollando una serie de dibujos abstractos similares al descrito últimamente, en los que no hay forma identificable, como en la figura 25.

Figura 25



Respecto de estos dibujos, él mismo evita referirse a ellos, no cuenta que es lo que ha dibujado, pinta en silencio utilizando los pinceles con ambas manos, utiliza sus dedos y sus manos, mezcla los colores sin ningún tipo de cuidado. Sin embargo, pareciera estar concentrado en su tarea, en pintar toda la hoja sin que le quede ni un espacio en blanco, a ratos se detiene observa su dibujo y luego continúa. Luego de hacer un par de dibujos con estas características Manuel se sienta y ya próximo a la finalización de la sesión dice: “*Ya terminé... quiero descansar un poco y sacarme la pintura*”. En este

movimiento en el pintar de Manuel, este se plantea desde un lugar nuevo, estas producciones aluden a una posición fuertemente regresiva, demostrado tanto por el dibujo mismo como por la incapacidad de poder siquiera referirse a ellos con palabras, más aún al finalizar señala que quiere descansar, descansar de la fuerte descarga que ha quedado estampada en la hoja de papel. Lo interesante de estos dibujos que realiza Manuel, es que aparecen después de haber atravesado todo un recorrido al interior del proceso grupal hecho que posibilita esta regresión, en este sentido nos recuerda la importancia técnica que plantea este dispositivo, de considerar la producción pictórica siempre desde un punto de vista secuencial y no en unidades aisladas. Que distinto sería que esta misma serie de dibujos de pura descarga, Manuel la hubiera desarrollado en una primera sesión.

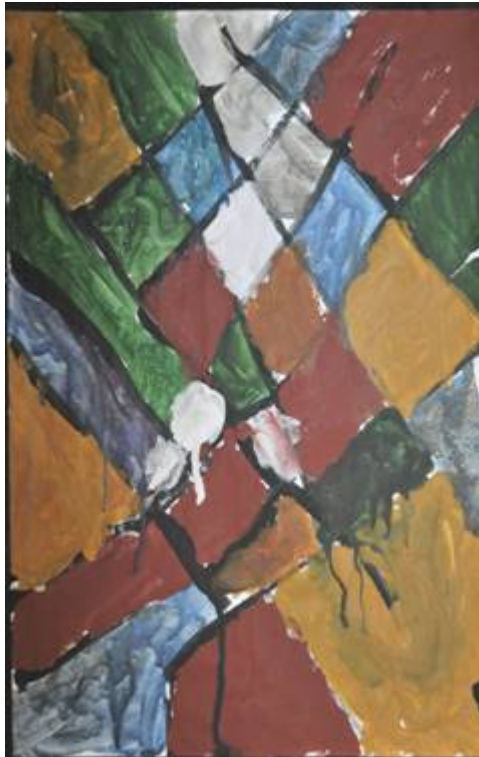
Avanzando más en el proceso de Manuel, recurrimos a una serie de pinturas que comenzaron a dar salida de esta regresión, percibiéndola como un intento por comenzar a darle forma a estas producciones, es así como realiza lo que él describe como “*una planta con espinas y frutos*” (Fig. 26), el dibujo es similar a los que venía realizando antes, pero comienzan a distinguirse trazos, algunas formas circulares y algunos espacios en blanco.

Figura 26



Posterior a este vendrá otro que consiste en rellenar rombos previamente delimitados con distintos colores (Fig. 27).

Figura 27



En ambas producciones, en las que Manuel mantuvo una actitud reticente a hablar de sus dibujos, produciéndolos uno tras otro en silencio, vemos una especie de búsqueda por comenzar a ordenar todo el material que surgió a partir de la secuencia anterior en que ni la forma ni la distinción entre los colores existía. A partir de este dibujo compuesto por rombos de colores, se puede apreciar un intento por distinguir elementos dentro del caos anterior, dándoles una forma y un lugar. Pensamos que este movimiento fue posible gracias a que, por una parte fue reapareciendo la función yoica de estructurar en su dibujo los distintos elementos que tuvieron espacio en las últimas producciones, algo así como un intento porque adquirieran sentido y, por otra parte, otro elemento que influyó en este cambio fue el inminente fin del proceso grupal, lo que de alguna manera generó en Manuel un intento por comenzar a sintetizar las distintas temáticas que fueron apareciendo en el tiempo, preparándolo para la salida del grupo, veremos de qué manera esto se pudo evidenciar más claramente en la última sesión.

En la última secuencia de dibujos que revisaremos en el proceso de Manuel, se abordarán los realizados en la última sesión. Esta sesión está compuesta por tres dibujos que tal como señaláramos antes, vinieron a entregar una suerte de síntesis de las temáticas planteadas por Manuel, posibilitando así una salida del proceso que nos hace pensar en los cambios vivenciados por Manuel al interior del grupo en relación a su conflictiva psíquica.

Con respecto al primer dibujo de la última sesión (Fig. 28), al ser consultado por su dibujo este dirá: *“Aah. Estaba pensando en poner todos los colores, de los más claros a los más oscuros”*.

Figura 28



En este dibujo vemos nuevamente este intento por ordenar los colores como representantes de sus afectos, temática que venía trabajando en las secuencias recientemente descritas, pero ahora vemos que ya no se produce esa inundación de pintura sobre la hoja que se había dado antes, ni tampoco colores delimitados por rombos negros. Esta vez, a través de círculos, realiza una secuencia con distintas tonalidades que hacen suponer una mayor distinción e integración de estos afectos a la esfera del yo, en

la medida en que a través de la pintura y motivado por el proceso grupal se han hecho presentes en el plano de la conciencia, exigiéndole al yo dicha tramitación.

Con respecto al segundo dibujo que realiza en esta última sesión (Fig. 29) se hace más patente aún la necesidad de darle un cierre al proceso grupal y cómo ha logrado avanzar en la tramitación de su conflictiva psíquica:

Figura 29



Coordinador: ¿Qué pintaste?

Manuel: Es un tiranosaurio.

Coordinador: ¿Y lo verde?

Manuel: Mmmm. No me acuerdo... es un tricerator.

Coordinador: Y este, es el mismo dibujo que hiciste la primera vez ¿Te acuerdas? (Fig. 1)

Manuel: Sí

Coordinador: ¿Y qué tienen de diferente el primero con este?

Manuel: Aah. Es que en ese se me cayeron gotas y quedó mal y este quedó bien.

Coordinador: Pero este también tiene gotas... A lo mejor, las gotas ya no importan.

Manuel no dice nada, avisa que irá al baño, para luego comenzar lo que será su último dibujo.

En esta pintura, se puede sintetizar de alguna manera lo que ha significado el grupo para Manuel, por una parte vemos cómo se reedita el primer dibujo correspondiente al dinosaurio, pero esta vez, el dinosaurio está en compañía de otro, (el tricerato), además que el dinosaurio en sí aparece como menos temible, no aparece un gran hocico con dientes a diferencia del primero. Por otra parte, Manuel hace la distinción entre uno y otro dibujo como aquel que me quedó mal y este que quedó bien, si bien se lo atribuye a las gotas en el dibujo, es evidente como no es esto a lo que se refiere, es a otra cosa. Las gotas aparecen en este último dinosaurio y el sentimiento de fracaso y la conducta de lanzar los materiales lejos no aparece, este quedar bien al que hace referencia Manuel, tiene que ver con la posibilidad de haberle dado un curso a ciertas problemáticas vivenciadas en el espacio grupal y que se sintetizan en este nuevo dinosaurio al que le entrega, por una parte la compañía de otro, y por otra se ubica él mismo en una posición mucho menos agresiva y más flexible.

El último dibujo realizado en esta secuencia final (Fig. 30), correspondió a una ballena que está fuera del agua.

Figura 30



El simbolismo nos parece claro, corresponde a la salida del proceso vivenciado, sale del agua-grupo, poniéndole punto final a este proceso y lo hace llenando de gotitas su pintura, que forman parte del chorro característico que lanzan las ballenas al respirar, como si esas gotas que en el primer dibujo aparecieron a pesar suyo estropeando el dibujo que quería realizar (Fig. 1) hubieran encontrado su lugar en esta última pintura en el chorro que lanza esta ballena en su salida del agua.

CONCLUSIONES

A partir del análisis del proceso de Manuel al interior del grupo de pintura, nos interesa poder preguntarnos ahora por la forma en que el dispositivo propuesto respondió a la demanda de atención solicitada por la madre, el trabajo psíquico que significó el atravesar dicho proceso, para finalmente llegar a preguntarnos sobre las ventajas y limitaciones que propone esta forma de trabajo en un contexto de Salud Pública como lo fue la institución en la que se llevó a cabo dicha experiencia.

El análisis de los dibujos de Manuel y su participación en el proceso grupal, nos ha dado luces para entender la conflictiva psíquica que se esconde tras las *“conductas impulsivas y la intolerancia a la frustración”*, causantes de la preocupación de la profesora de Manuel y razón por la que es llevado al centro por la madre en busca de atención profesional. Las dificultades que presenta Manuel se relacionan principalmente con una fragilidad yoica, la que, como hemos visto, dificulta su desarrollo psíquico al entorpecer una integración más armónica de sus mociones pulsionales, sobre todo en lo que tiene que ver con la agresividad en el contacto con el otro y el mundo. Tal como pudimos ver durante el análisis, el intento por mostrarse fuerte y omnipotente no es más que una fachada para esconder sentimientos de vulnerabilidad y fragilidad que se reeditan cada vez que se tratan de establecer vínculos con otros semejantes. Existe así un deseo de contacto y protección, la búsqueda de un espacio contenedor en el cual no necesite armarse, observamos entonces la añoranza por ese espacio mítico materno en el que en un comienzo de la vida las necesidades fueron cubiertas de manera casi perfecta.

Es precisamente en el espacio grupal, con otros niños, en donde esta contención no siempre es posible, principalmente en una edad en donde la competencia y la rivalidad fraterna se hacen tan patentes y necesarias para la confirmación de la propia identidad. La defensa opera desde aquí como este fantaseo que vemos en los dibujos de Manuel con ser todopoderoso, armado e invulnerable, ya que la posibilidad de salir dañado es vivenciada como una consecuencia probable que genera altos montos de angustia. Sin embargo, estas defensas que a ratos toman rasgos obsesivos y rígidos por controlar el mundo externo e interno, también llegan a ser vivenciadas con culpa ante la posibilidad percibida de poder dañar al otro, lo que contribuye a aumentar aún más la angustia. Podemos sintetizar desde aquí, cómo esta fragilidad del yo está dada por la amenaza de

fuertes montos de agresión y destrucción que desde el inconsciente lo exigen de forma constante, siendo en ocasiones proyectadas en el mundo externo, que es vivido muchas veces también como amenazante.

Junto con lo anterior otro aspecto que es importante revisar, es cómo esta percepción de un yo débil afecta la capacidad de Manuel de hacer, de operar en el mundo y cómo diría Winnicott mostrarse creador, si bien se puede asociar esto con lo poco armonioso de sus movimientos, que son más bien impulsivos y torpes, nos parece más relevante como se ha constituido en él esta percepción de *“no poder hacer bien”*, que es vivenciada con una alta frustración y angustia y que se acrecienta en espacios en donde debe relacionarse con otros iguales a él, en los que la competencia y las habilidades son parte importante de la autoafirmación.

Creemos que a partir de esta lectura de la conflictiva psíquica, se pueden ir aclarando las razones por las cuales surge desde la madre de Manuel y su profesora, la demanda de tratamiento, nos explicamos desde aquí las fuertes reacciones de rabia, las pataletas y la angustia que se presentan como conductas disruptivas tanto para la escuela como para la familia de Manuel y podemos entender, además, las dificultades que presenta el niño en su integración a los grupos de pares, ya que a pesar de estas, existe en él un fuerte deseo de integración y la búsqueda de contacto en relaciones filiales, lo vimos claramente también en su comportamiento al interior del grupo, lo que se corresponde además con el deseo de ser grande, al que se refiriera Freud como aquel motor del juego infantil; y el deseo de desembarazarse de los lazos maternos. Es a raíz de este intento que surgen las dificultades, intento además que permite no paralizarse, constituyendo un importante recurso de Manuel. En esta tensión es donde creemos poder acercarnos al padecer del niño y a su propia demanda por tratamiento. En este punto volvemos a la historia de Manuel para recordar que desde los 5 años de edad ha sido medicado tras recibir el diagnóstico de ser un niño con Déficit Atencional (SDA), luego de todo el recorrido llevado a cabo, se nos vuelve nítido el hecho de cómo este tipo de clasificaciones no son capaces de acercarse a la posibilidad de dar cuenta del modo de trabajo psíquico de un sujeto y mucho menos de su padecer, elementos que resultan esenciales, si estamos hablando de generar las condiciones para el cambio y la salud mental. Sin duda, este es un tema mucho más amplio, que sobrepasa por mucho los objetivos de esta investigación, sin embargo, resulta importante hacerle referencia en la

medida en que está implicado en el caso que hemos revisado y porque nos exige un posicionamiento, una definición ético-política a todos los llamados profesionales de la salud mental.

Nos atrevemos a formular como hipótesis, que las dificultades de Manuel se relacionan con sus primeros años de vida, en la medida en que el trauma afectivo se produce en torno a sus primeras relaciones con un mundo distinto a él, en el inicio del jugar y el uso de la ilusión como nos plantea Winnicott, pues asociamos las dificultades de Manuel precisamente a esta tensión que se produce entre realidad psíquica y mundo externo. Los antecedentes que la madre de Manuel nos aporta, en relación con la muerte del padre de Manuel al año de edad y cómo la relación con su hijo ha estado atravesada por sentimientos contradictorios al ser Manuel hijo de un hombre abusador que le causó un gran daño, producto de lo cual ella teme que su hijo sea igual o bien, que lo sienta como una carga, nos hace preguntarnos por la capacidad de esta madre de brindar un espacio de contención y, especialmente por las posibilidades que tuvo de ofrecer a su hijo las condiciones necesarias para el establecimiento de cierta confianza básica que le permitieran enfrentar en sus primeros años de vida los desafíos que impone el lidiar con el mundo externo. Recordamos entonces los planteamientos de Fau (1964) en relación a la inserción de los niños en los grupos de pares: *“se trata más bien de un equilibrio que de una oposición: el niño normal, adaptado a la familia, es igualmente adaptable al grupo”* (p. 23).

Ahora bien, el uso de la pintura, como se dijo en un comienzo, no tiene sólo el objetivo de permitir la expresión y una puesta en escena de la conflictiva psíquica, sino que además permite una elaboración de ella. Es en este sentido, cómo mediante el trabajo pictórico de Manuel podemos ver el intento de tramitación de estas problemáticas. Consideramos que, en este caso particular, el uso de la pintura como creación libre ha sido beneficiosa para él, ya que mediante ella ha podido decirnos mucho más que con las palabras, la renovación constante de las temáticas de sus dibujos, las transformaciones en su forma de pintar, junto con el gradual aumento en el número de sus producciones nos hablan de que existió un continuo asociar cada vez más libre y así un progresivo avance de lo que fue el proceso terapéutico. Creemos que el dispositivo y el encuadre planteado jugaron aquí un papel predominante en Manuel para que se diera este éxito en su relación con la pintura, debido principalmente a su conflictiva e historia, en el sentido

de que se pudo lograr, un espacio de confianza propicio para la libre creación; además, quizás no sea demasiado aventurado pensar, que las dificultades que presentó Manuel en la adquisición del lenguaje en los primeros años de vida podrían haber influido positivamente en permitir el desarrollo de otras vías de comunicación, como lo es en este caso la creación pictórica. Así la pintura, siempre como creación libre y espontánea, pudo ser jugada como un espacio transicional, espacio en el cual las pinturas no fueran cuestionadas acerca de su intención o realidad, la paradoja se mantiene y es en ella donde Manuel puede pasar de ser un “robot destructor” para convertirse luego en un “osito”, o bien “ahorcar” a su compañero Miguel y comunicar así su rabia, sin tener estas acciones las repercusiones que tendrían en la realidad.

Este espacio transicional ofrecido por el arte y sus características, permitió a Manuel comenzar a elaborar su conflictiva y, en definitiva, crear algo nuevo en el mundo exterior, modificando con esto su realidad y modificándose a sí mismo. Nos referimos con esto, a que cada creación de una pintura implica un trabajo, trabajo mediante el cual Manuel pudo ir logrando la integración y elaboración de deseos, angustias, sensaciones y sentimientos en la composición de su dibujo, generando así algo nuevo y original, mediante el cual se hizo posible la comunicación.

El hecho de que esta actividad se realice en un espacio grupal también es clave en este sentido, ya que es precisamente en la integración a grupos sociales donde Manuel presentaba mayores dificultades, por lo que la tarea de pintar en compañía de otros niños le ofrece una nueva manera de enfrentar dichas problemáticas, en la medida en que el trabajo pictórico de cada niño se fue convirtiendo poco a poco en el medio por el cual, como lo hemos venido señalando, pudieron comunicarse. Como hemos revisado, el grupo como entidad se convierte en una fase esencial en el desarrollo del niño, ahora bien lo que la pintura permite en lo grupal es ser el espacio mediador, posibilitando la elaboración de las ansiedades que provoca en estos niños la integración a grupos sociales, en la medida en que es un espacio seguro para su expresión. Es la pintura la que pone en juego, distintas temáticas y conflictos y también abre paso a la palabra. De tal forma, al finalizar el proceso grupal nos encontramos con que uno de los factores comunes señalados por los padres, fueron los cambios que los niños tuvieron con respecto a sus grupos sociales, si bien en distintos grados y modalidades, estos cambios apuntan a una mayor integración ya sea en el ámbito familiar o en el escolar.

Nos parece importante detenernos aquí en algunas reflexiones en torno al proceso grupal y las particularidades del dispositivo. Una de las dificultades que surgió al interior del grupo fue la poca participación que tuvieron las niñas en este proceso y que se reflejó en el pronto abandono de una de ellas, creemos al respecto que es de importancia tratar de mantener la paridad de sexos en cuanto a la conformación de grupos infantiles, especialmente en niños de esta edad, ya que la situación de desigualdad numérica puede dificultar la integración de uno u otro sexo, tal como ocurrió en esta experiencia.

Otra situación con la que tuvimos que lidiar y que incidió negativamente en la continuidad del proceso fue la poca regularidad en la asistencia de los niños al taller, lo que provocó que algunos de ellos no pudieran llevar a cabo un proceso individual más acabado o bien no se integraran al grupo, así podríamos decir a grandes rasgos que dos de los niños desertaron antes de la mitad del proceso grupal, y otros cuatro asistieron a más de la mitad de las sesiones. En estos últimos niños logramos apreciar de mejor manera un proceso en torno al trabajo con la pintura, aumentando progresivamente la cantidad de trabajos por sesión y pudiendo abordar distintas temáticas, entre otras cosas. Una de las razones de las inasistencias y deserciones fue la imposibilidad de sus padres de llevar a los niños dos veces por semana al centro, frente a lo cuál nos cuestionamos sobre las ventajas que podría tener realizar este tipo de grupos en instituciones donde los niños vayan todos los días, como lo es el colegio. Sin embargo, también consideramos como otro factor que entra en juego, el cómo es significado el grupo por los padres, nos referimos con esto a que un grupo al que se va “solamente” a pintar es algo completamente nuevo en el centro donde trabajamos y su valor como trabajo clínico, por lo tanto, no está consolidado para la comunidad en general y para los padres en particular. Vemos en esta situación, cómo el grupo de pintura de niños es alienante para la sociedad, especialmente cuando en el grupo no se pretende enseñar sobre técnicas de pintura o bien interrogar a los niños acerca de sus problemas. El grupo de padres manifiesta su resistencia no haciéndose cargo del tratamiento, ya sea no llevando al niño y abandonando el grupo o bien llevándolo esporádicamente, dificultando el proceso. Sin duda una manera de enfrentar esta situación en una futura intervención, podría ser trabajando paralelamente con los padres con un dispositivo grupal, probablemente en el mismo horario del taller con la ayuda de otros profesionales.

En cuanto al lugar que ocupó el grupo de pintura en el COSAM, nos parece relevante destacar que este dispositivo como tal fue una experiencia completamente novedosa dentro de las realizadas hasta la fecha en dicha institución. Si bien, así como las otras actividades grupales realizadas en el centro, cumplió con la función de hacer frente a la alta demanda de atención, propia del servicio de salud pública, se diferenciaba de ellos en muchos otros aspectos. En primer término, por su lugar de “grupo experimental” dentro de la institución, tuvimos la posibilidad de poner un límite a la cantidad de niños que serían parte del proceso, a diferencia de los otros talleres, que podían llegar a recibir hasta quince niños por sesión. En segundo lugar, la conformación del grupo no fue realizada por cuadro nosológico a diferencia de los otros grupos, lo que sin duda creemos fue un acierto. En nuestro propio trabajo en la institución pudimos ver la dificultad que implicaba situaciones en las cuales un grupo quedaba conformado por diez o quince niños con diagnóstico de SDA, lo que en la práctica implica que más allá de las causas, su característica común se relacionaba con el movimiento constante y conductas impulsivas, lo que evidentemente complica cualquier actividad propuesta en un espacio grupal tan masivo, ya que en la mayoría de los casos los montos de agresividad y manía desbordaban al grupo, aumentando su resistencia al cambio, por lo cual la apelación a la disciplina y las normas operan como la única forma de sostener el proceso. Estas dificultades se producen ya que los niños que son agrupados son los que llegan dentro de un lapso y que responden a uno u otro diagnóstico hecho, en la mayoría de los casos, por un médico general tras una entrevista de aproximadamente media hora. En nuestro trabajo, en cambio, pudimos contar con la ventaja de que todos los niños que ingresaron al grupo, ya habían recibido algún tipo de atención en la institución, lo que permitió que la selección de estos se hiciera basándonos en entrevistas previas tanto con los padres como con los niños. Proponemos en este aspecto, que la revisión de cómo son conformados los grupos de niños en cuanto a número de participantes, paridad de sexos, desarrollo psicosexual y diversidad en cuanto a cuadros nosológicos, podría constituir una importante ventaja para el trabajo grupal, evitando así por una parte la alta deserción que existe en estos grupos, además de situaciones de alto estrés para los profesionales y por sobre todo mejorando la efectividad de los objetivos propuestos al apostar por una mayor heterogeneidad entre los miembros del grupo.

Ahora bien, la principal diferencia que presenta la experiencia del grupo de pintura, con los talleres para niños realizados hasta la fecha en el COSAM radica en los objetivos

que cada uno se propone. Como vimos en el comienzo de este trabajo estos talleres son definidos por la institución como espacios “no terapéuticos” (lo que resulta paradójico para una institución de salud mental), pero que intentan un cambio de conducta a través de una modalidad que da la impresión de acercarse más a lo escolar, mediante el entrenamiento de habilidades sociales, la disciplina y el aprendizaje, de esta manera se pretende lograr que el niño desarrolle ciertas habilidades o bien modifique conductas disruptivas para su familia o escuela, quienes son los portavoces de la demanda de atención. El foco es aquí la conducta del niño, sin embargo no existe una preocupación por las causas de esta conducta, sus orígenes o bien por las dificultades o beneficios que estas le presentan en cuanto a su relación con su medio social, y cómo esta relación posibilita o no el cambio buscado. A nuestro parecer, este tipo de trabajo conductual deja fuera, lo que, tal como lo hemos venido planteando constituye el centro de un foco de intervención en salud mental infantil y que corresponde al padecer psíquico propio del niño y su propia demanda de tratamiento, en este sentido podemos entender la denominación de “no terapéutico”.

Pues bien, la propuesta hecha al plantear el grupo de pintura es precisamente dar un lugar a lo que queda fuera en estos espacios y que el funcionamiento de la institución ha relegado más bien al trabajo terapéutico individual. La revisión del caso de Manuel nos ha permitido evidenciar no sólo la posibilidad de realizar en grupo un trabajo que rescate la subjetividad del niño, permitiendo poner en marcha su psiquismo y mostrarnos lo que se esconde tras estas conductas gracias a sus creaciones pictóricas, sino que además lo que la grupalidad tiene para enriquecer este proceso, ya que es en ella en donde surgen los conflictos y en ella además donde estos pueden ser elaborados.

Queremos destacar desde aquí las implicancias y proyecciones que tiene el trabajo grupal con niños en el contexto de salud pública mental, y en particular los alcances que permite este tipo de dispositivo, en donde ya sea la pintura, el modelado o el juego, la creación libre en definitiva, abre paso a la expresión y elaboración grupal, poniendo en el centro el padecer del niño. En primer lugar, en relación a las políticas públicas que determinan la clasificación de las prestaciones que se deben entregar en sus servicios de salud mental, nos parece que esta modalidad de trabajo se ajusta de buena manera, más allá de las falencias y vacíos que presentan las actuales normativas. En segundo lugar, la modalidad grupal permite responder de forma más eficiente a la alta

demanda, pero además posicionarse como un espacio terapéutico real, ya que como hemos visto en relación al grupo de pintura, nos permite abordar problemáticas del niño, o bien detectar la existencia de problemáticas mayores relacionadas con patologías más graves y así orientar un tratamiento individual más extendido en el tiempo si es necesario. Junto con esto las posibilidades reales de este tipo de trabajo, en cuanto a costos e instalaciones nos parecen cada vez más posibles en virtud de los avances de la salud pública en nuestro país.

Por último, nos parece de suma relevancia el hecho de poder ampliar las formas de tratamiento y ayuda que podemos ofrecer a nuestros niños, principalmente optando por modalidades que se alejen cada vez más del disciplinamiento y la corrección de conductas. Preguntarnos por el lugar del niño nos parece un deber ético en nuestra profesión, así como es un deber para el médico que recibe a un niño con dolor, calmar el dolor mediante un tratamiento o medicamento; al dolor psíquico, al sufrimiento del niño, debemos poder ofrecer espacios adecuados a su edad, que permitan el juego y la creación y que le den la confianza necesaria para expresarnos aquello mediante lo cual podremos contribuir a la cura.

BIBLIOGRAFÍA

- Anzieu, D. (1962). *Los métodos proyectivos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Carrasco, J. y Fernández, M. (1970). La pintura como instrumento técnico de la psicología aplicada. Asociación Uruguaya de Psicología y Psicopatología de la Expresión (ed.), *Psicología de la expresión* (pp. 21 - 29). Montevideo: A. U. P. P. E.
- Fau, R. (1964). *Grupos de niños y adolescentes*. Barcelona: Luis Miracle S. A.
- Febbraio, A. (2002). Desarrollo y evolución de la evolutiva gráfica. Criterios de interpretación de las pautas evolutivas en las técnicas gráficas proyectivas. En G. Celener (ed.), *Técnicas proyectivas: Actualización e interpretación en los ámbitos clínico, laboral y forense* (pp. 109 – 152). Buenos Aires: Lugar.
- Fernández, M. (1970). Cincuenta años de pintura. Asociación Uruguaya de Psicología y Psicopatología de la Expresión (ed.), *Psicología de la expresión* (pp. 9 – 19). Montevideo: A. U. P. P. E.
- Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1908). *El creador literario y el fantaseo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1909). *Análisis de la fobia de un niño de cinco años el pequeño Hans*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1910). *Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Garbarino, Freire, y Mieres (1971). *Psicoanálisis grupal de niños y adolescentes*. Montevideo: Oficina del libro – aem.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (1967). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosquera, L. (s. f.). Clase número 5: El dibujo de un niño en análisis como la representación de un sueño extemporáneo en la transferencia. D. Soubiate (comp.), *El grafismo y su relación con lo inconciente. Su interés en la práctica psicoanalítica con niños*. Obtenido el 30 de junio de 2008 desde www.edupsi.com/grafismo.
- Organización Mundial De La Salud (1996). *Clasificación multiaxial de los trastornos psiquiátricos en niños y adolescentes CIE-10*. Madrid: Médica Panamericana S. A.
- Read, H. (1959). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodulfo, M. (1992). *El niño del dibujo: Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

