



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

**“NO HAY LUGAR POSIBLE PARA LA ADAPTACIÓN OBEDIENTE”:
Infancia y privación de libertad: Lecturas desde la técnica de Grupo Operativo**

Memoria para optar al título de Psicóloga

Alexandra Yáñez Aburto

**Profesor Guía:
Horacio Foladori**

Santiago de Chile, diciembre 2019

**“NO HAY LUGAR POSIBLE PARA LA ADAPTACIÓN OBEDIENTE”:
Infancia y privación de libertad: Lecturas desde la técnica de Grupo Operativo**

“si estos weones ya no escucharon, no quieren escuchar, no les importa. Esto lo hacemos pa’ puro webiar.”

Barrista protestante. En un camión comunitario de vuelta de la protesta.

RESUMEN

El siguiente escrito se presenta como memoria de práctica, con el objetivo de analizar la experiencia de un modelo de trabajo con infantes basado en herramientas de grupo operativo de Pichon-Riviere. Este dispositivo fue instalado a través de un espacio de practica que se levanta por primera vez, en una ONG que trabaja problemáticas de privación de libertad. Este fue instalado en un colegio municipal de la comuna de Estación Central. Les integrantes de la primera instancia grupal, está conformado por infantes que presentan algún adultx significativx privado de libertad y en una segunda instancia se integran otras temáticas de exclusión social.

Para abordar este tema me instalare desde dos ejes. Primero, desde una mirada social con respecto a la infancia en temáticas de privación de libertad y en un segundo lugar me referiré a la instalación y desarrollo del dispositivo de intervención.

.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Intervención, infancia y privación de libertad	1
1.2. ¿Que es posible hacer ante este panorama?	3
1.3. El problema metodológico	4
1.4. La propuesta	5
1.5. El Dispositivo.....	6
2. OBJETIVOS DE LA MEMORIA	7
3. ANTECEDENTES TEÓRICOS	7
3.1. Grupo	8
3.2. Operatividad.....	8
3.3. Tarea.....	9
3.3.1. Ansiedades Básicas	9
3.4. El encuadre	10
3.5. Portavoz.....	10
3.6. El Juego	12
4. ANTECEDENTES DEL CASO	12
4.1. El Grupo.....	12
4.2. La Historia, antes de la historia	13
4.2.1. Las Madres	13
4.2.2. La Pregunta	13
4.2.3. Lo que no se puede decir, no se puede callar	14
4.3. Ellxs	14
4.3.1. F.....	14
4.3.2. M.....	15
5. DESARROLLO.....	16
5.1. Encuadre.....	16
5.1.1. La tarea explícita	16
5.1.2. La triada	16
5.2. El nacimiento del grupo	20
5.2.1. La demanda de F	25
5.2.2. Última sesión antes de las vacaciones de invierno.....	25
5.2.3. El Cactus y el inicio del llanto	27
5.3. ¡Déjenme entrar!	299
5.3.1. El nuevo Grupo	299
5.4. El nacimiento del primer grupo: No tienen algún familiar significativo privado de libertad	31
5.4.1. El “como si” de la pretarea	32
5.4.2. El Portavoz.....	33

5.4.3. Mi mama de Verdad	33
5.4.4. La imagen del ciudadr	35
5.5. Entonces: ¿Dónde está la tarea?	36
5.5.1. La vuelta de F: un nuevo grupo, una nueva oportunidad	37
5.5.2. Los roles	37
5.6. La tarea	38
5.6.1. Por fin comenzamos a pintar	38
5.6.2. Trafico de colores	38
5.6.3. El derrame de pintura	39
5.6.4. La Colchoneta	40
5.6.5. Las colaciones	41
5.6.7. J y los vestidos	43
5.7. Hay despedidas que simplemente no se pueden dar	47
6. CONCLUSIONES	50
6.1. ¿Es pertinente el dispositivo en infancias con problemáticas de privación libertad?	52
6.2. Escrito final	54
7. La historia después de la historia:	54
8. Agradecimiento	57
9. Agradecimiento Institucional	58
10. Bibliografía	59
11. Tabla de Pinturas	62

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Intervención, infancia y privación de libertad

La privación de libertad como mecanismo punitivo del delito en las sociedades modernas, es un fenómeno que no solo afecta a quienes son privados de derecho al libre tránsito, sino también a una serie de dimensiones en distintos espacios sociales, comunitarios y familiares, impactando directamente a su entorno más cercano (Villagra, 2008). En este último ámbito, el comité de los derechos del niño de naciones unidas (2011) pone en evidencia el vacío informativo, tanto cuantitativo como cualitativo, en relación con niños, niñas y adolescentes (NNA) con referentes significativos privados de libertad.

El Programa Regional: Solidaridad Construye Justicia con los Niños, Niñas y Adolescentes de Church World Service, en Brasil, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay (Saavedra et. al s/f) es consistente en señalar a través de una investigación sistemática las debilidades de los diagnósticos existentes frente al tema a nivel internacional:

“(Sobre los NNA) No hacen parte del debate político ni están presente como temas prioritarios en la agenda de investigación de los centros de estudios universitarios. En algunos casos existen iniciativas de investigación que abordan esta realidad en una perspectiva exploratoria o parcial enfocada en algunos aspectos de la problemática” (p.28)

Ante este panorama social, que deja en tensión la mirada del infante como sujeto de derecho, el abordaje de sus problemáticas queda expuestas a la mirada desinformada e intuitiva de las organizaciones, tanto formales como informales, no solo por la falta de datos, experiencias, resultados o evidencia, sino también ante la falta de herramientas

metodológicas especializadas para recoger esta información desde una ética clínica, en la que se posicione a la infancia excluida socialmente, como sujeto de derecho sometido a un contexto de padecimiento ante el desarraigo de un vínculo primario.

Esto deriva en que la existencia de los NNA en temas de políticas públicas relacionadas con la privación de libertad sólo emerge tangencialmente en materias de prevención del delito (Saavedra et. al s/f) respondiendo a demandas sociales adultocentristas e institucionales en desconocimiento de las problemáticas propias de quienes viven esa experiencia.

Ejemplo de esto, son las leyes 20.595 o 20379 que actualmente rige en Chile, en materias de intervenciones institucionales para el desarrollo social. Leyes que, desde su base epistemológica, posicionan al sujeto desde una perspectiva asistencialista, por lo tanto, como un sujeto incapaz de estructurar los límites de su demanda para ser convertido en un receptor de “ayudas sociales” pensadas desde fuera.

En este punto, se hace relevante la pregunta por el espacio clínico de aquel que llega a terapia, y su concepción como sujeto, ya que como he mencionado en las demandas sociales impera una mirada adultocentrista con respecto a la existencia a los NNA, en la clínica desde la práctica institucional la acogida de la infancia de los NNA es a través de “una ayuda social” de las demandas institucionales externas al núcleo cercano (policías, salud, educación). Por lo que la infancia solo aparece desde la mirada de los otros, dejando ver la “no-demanda” de los cuidadores en función del colegio, el sistema de salud, el sistema de justicia o de desarrollo social, base desde donde se iniciará el diálogo clínico.

Sobre esto Berges y Balbo (1999) exponen:

“La demanda, por lo menos en lo que concierne al niño, no es sólo un asunto de familia. Es igualmente social, se extiende incluso a la ideología que lo social y sus saberes promueven, es modificada e incluso socializada. Conviene entonces pensar ahora extensamente la definición subjetiva que daba Lacan: “Demandar, el sujeto no ha hecho sino eso, no puede vivir sino

por eso y nosotros tomamos su consecuencia”. Lo social acompaña en adelante también, y a veces precede y condiciona, la demanda de los padres” (p.8)

Lo complejo de la infancia en el sistema de privación de libertad, es que además de su invisibilización, tanto en las políticas públicas como en el espacio de cuidado inmediato (rol de cuidadores) estas no siempre ocurren desde lo social a los cuidadores y de los cuidadores al infante solo en el plano de lo intangible o simbólico, sino también bajo amenazas concretas de la pérdida del cuidado a través de lo que se denomina como “bien superior del niño”. Quedando el cuerpo de la infancia confinado al lugar de registro de la pertinencia institucional a través de sus cuidadores. Posicionado a la intervención institucional como una amenaza real, de la cual es necesario protegerse. En conversaciones con la ONG se narran relatos de como los vecinos se organizaban para protegerse de que organismos institucionales no se llevaran a infantes del sector. En el trabajo en terreno de la ONG y los datos recopilados con respecto a la privación de libertad, han dado cuenta de como existen distribuciones territoriales que concentran mayores indicadores de privación de libertad. Por lo que estar expuestos a este tipo de amenazas se vuelve un cotidiano dentro del territorio. Territorios en que la tónica común es estar expuestos al abandono del estado junto con la precariedad económica y de acceso a derechos fundamentales.

1.2. ¿Que es posible hacer ante este panorama?

En el panorama anteriormente descrito el infante emerge como acatador de una realidad que externa bajo la que no tiene incidencia como sujeto creador. Para Winnicott (1971) el acatamiento implica un sentimiento de inutilidad en el sujeto, vinculando a la idea de que “nada importa”. Por otra parte, quienes han vivido experiencias creadoras son capaces de reconocer la experiencia de estar atrapados en la “creación de otro”, instalando esta situación como una enfermedad. Desde este lugar para la clínica psicoanalítica infantil el juego, desde su capacidad creadora, es la base de un estado saludable en la que la infancia puede incidir directamente en un mundo transitorio, en el que no aparece la pregunta por lo externo o lo interno (Winnicott 1971), restituyendo su capacidad de transformación

Para Cendoya y Yañez (2010) la pregunta por el lugar de la infancia dentro de la clínica es una pregunta ética, que la clínica psicoanalítica infantil ha intentado responder a través del juego, desde su capacidad creadora, como la base (no suficiente) de un estado saludable, y tal como se propone en su dispositivo de pintura infantil. En esta línea el enfoque psicoanalítico desde un aterrizaje metodológico adquiere sentido en la aplicación de herramientas técnicas que abren el espacio de escucha de la infancia como regla fundamental en su proceso de intervención (Bagnarello, 2013). Permitiendo emerger el proceso creativo infantil, dándoles lugar de transformadores y modificadores de un objeto externo. Protegiendo el espacio de juego, necesario para iniciar un acompañamiento del padecimiento, desde el cual se puede iniciar un proceso.

Por otra parte, dentro de sus abordajes, la técnica de grupo operativo integra la dimensión de lo social, a través de la interacción grupal en función de la relación que va estableciendo el grupo colaborativamente con el objeto de conocimiento, en este caso: “jugar a pintar” como tarea en el plano explícito, pero también la interacción de sus roles y creencias como sujetos en el plano implícito.

Por lo que la interpretación de salud mental de Winnicott en el grupo operativo como también afirma Pichon-Riviere, comprendería un rol terapéutico al abordar las resistencias que emergen frente al abordaje de la tarea y los roles que asumen los sujetos en su hacer desde una perspectiva del sujeto como creador. Enfatizando lo terapéutico desde el contexto grupal, sus relaciones interpersonales y la creación con respecto al objeto de conocimiento.

1.3. El problema metodológico

Ahora bien, a nivel teórico, el modelo de grupo operativo de Pichón-Riviere si bien ha indagado en experiencias clínicas y de aprendizaje con relación al objeto de conocimiento, la estructuración de su técnica se orienta específicamente al trabajo con adultos. Y a pesar de que existen algunas experiencias trabajadas con infantes como: terapia combinada de la técnica dinámico expresiva con niños (Martínez, Y. s/f), o la Didáctica Grupal de Bauleo (1990), estas no han interpelado directamente a la técnica de Pichon-Riviere para contrastar qué dimensiones convergen o divergen con infantes,

por lo que en esta intervención no sería posible levantar un grupo operativo como tal, sino más bien basarse en herramientas de la técnica, haciendo los ajustes necesario para que esta, esté pensada para infantes. En el grupo de adultos, a diferencia del de infantes, la palabra y la reflexión son fundamentales en los procesos de interacción, pero en la clínica con infantes se tensiona el logocentrismo hegemónico, por lo que aparecen otras expresiones y procesos concretos desde los cuales comunicar que no son traducidos a la palabra, sino que se trabajan desde su propia estética (Rudolfo, 1992). Es por este motivo que para abordar la tarea del grupo se utilizara la pintura como expresión.

1.4. La propuesta

En la integración de estas problemáticas, por un lado, el vacío teórico con respecto a los NNA, el problema de la llegada del infante a la clínica junto con su abordaje desde una mirada social y el problema logocentrismo. Nace para mí la pregunta desde el vacío metodológico que existe para explorar el fenómeno. Si bien la problemática es inabordable para una tesis de pregrado y quizás incluso a nivel social, si me fue posible apostar por un dispositivo que de alguna forma pudiese abrir la mirada a la experiencia grupal infantil interpelando estas problemáticas. Por lo que luego de estas indagaciones nace la idea de un grupo de pintura basado en herramientas de grupo operativo de niños con adultxs significativxs privadxs de libertad. Si bien en este escrito solo doy cuenta de la última intervención que es la que más luz puede entregar a otras observaciones, me es necesario acotar, que antes de esta intervención se intentaron levantar otros espacios que no lograron ser conformados, ya sea porque la demanda no nacía desde la comunidad, el espacio levantaba desconfianza, la precariedad del contexto no lo permitía o las expectativas eran distintas, ya que buscaban un grupo más dirigido. Luego de explorar, pensar e instalar grupos con: adolescentes, cuidadoras o internos desde distintos abordajes, llegamos a este dispositivo. La selección del lugar fue fundamental, ya que a través de dar cuenta de la existencia de colegios que tenían más niños en esta situación que otros, nos fue más fácil el acceso para ellos.

1.5. El Dispositivo

A continuación, narrare el montaje un día común para que puedan acceder a un primer acercamiento:

Se dispondrán sus hojas de pintura (60 x 45 cm²) de forma semicircular. A la llegada de los participantes se les colocará sus delantales antes de comenzar a pintar. Luego de esto cada integrante elige su espacio. Todos tienen un pincel grande y uno pequeño, un paño, una huevera con 6 espacios con colores (blanco, negro, rojo, azul, verde, amarillo) y dos espacios para mezclar. Al centro del grupo hay una fuente con agua para limpiar los pinceles y sus hojas están a 45 cm aproximados de distancia.

El grupo llega a las 4 pm, la coordinadora abre la sala y los niños entran de a uno, se disponen dentro de la sala de clases, pero fuera del espacio de pintura para colocarse sus batas y delantales. En esta acción son ayudados por la coordinadora (yo) y el observador (Edgardo) dentro de un rango de 10 minutos. Luego de esto se disponen en el espacio y comienzan a pintar. La única indicación que se les da en la primera sesión es: "*Pueden pintar libremente*". A medida que van terminando sus pinturas, la coordinadora o el observador preguntan por sus dibujos sin forzar la palabra y se les da una nueva hoja para dibujar. Esto se repite sistemáticamente durante 25 minutos, donde se les avisa que deben ir terminando. Finalmente se dan quince minutos para limpiar, sacarse las batas y salir de la sala. Una vez fuera de la sala, los niños juegan mientras los adultos los van retirando.

Idealmente, como coordinadora interactúo con el grupo y el observador queda afuera levantando observaciones. Pero como el dinamismo del grupo es variado en ocasiones el rol de observador también se dispone a tareas de coordinación.

2. OBJETIVOS DE LA MEMORIA

Observaciones posibles de levantar:

¿Qué lecturas son posibles de distinguir desde el enfoque de grupo operativo en la experiencia de un grupo de pintura libre con infancias excluidas?

Para responder esta pregunta es necesario establecer las dinámicas de relaciones entre las herramientas de grupo operativo, el juego, y como estas se van presentando en los infantes, ya sea a nivel grupal o individual.

3. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Técnica de grupo operativo: los tiempos del grupo operativo, las angustias, lo latente lo explícito, la tarea, el encuadre, el portavoz, la demanda y el juego.

Para comenzar un análisis de grupo operativo es necesario comenzar por distinguir conceptos básicos levantados por Pichon-Rivière que nos ayudarán entender los fundamentos del concepto de grupo, en diálogo con su técnica de intervención, en este caso seleccionadas en función de la experiencia con el modelo de intervención con infantes.

3.1. Grupo

La primera pregunta que nace es ¿Qué es un grupo? Cuando hablamos de grupo operativo. En la tesis de Buzzaqui (1999) se hacen distinciones desde donde se puede comprender la concepción de grupo para Pichon-Riviere a través de su trabajo de distinción teórica. Para responder esto el autor nos dice que la pregunta a la base de un grupo es, ¿un grupo para quién? Ya que la concepción de grupo es dependiente del sujeto que enuncia y se constituye en función de su abordaje. Por lo tanto, lo que miramos de un grupo está en relación con aquello que se desea abordar en este. Desde este lugar, Pichón-Rivière (1970a) distingue el concepto de grupo en tres categorías:

- Centrado en el individuo.
- Centrado en el grupo.
- Centrado en la tarea.

Desde aquí se entiende que el concepto de grupo no es un ente abstracto o intangible, sino más bien, la distinción de la relación pragmática con la que dialogaremos con este. Para los términos de esta tesis sólo abordaremos el concepto desarrollado por Pichón-Rivière (1970b) en la que se define el grupo en función de la tarea, de la siguiente manera: “conjunto de personas reunidas por constantes de tiempo y espacio, articuladas por su mutua representación interna (un nosotros) que se proponen implícita o explícitamente una tarea, la que constituye su finalidad” (p.187).

3.2. Operatividad

Por otra parte, se hace necesario instalar el concepto de operatividad en su dimensión grupal. Pichón en “Conversaciones con Enrique Pichón-Rivière” (1976) dice: “un grupo es operativo cuando apunta a una dirección determinada para comprenderlo y dirigirlo. El grupo operativo es un instrumento para lograr una praxis” En otras palabras la dimensión operativa del grupo lo da la direccionalidad, un “dirigirse a” ya que es la acción de dirección en relación con una tarea la que permitirá el movimiento de un proceso sobre el cual intervenir. Dejando el hacer grupal como es el de la pintura como eje fundante de la unidad grupal.

3.3. Tarea

Para Pichón-Rivière el concepto de tarea en el grupo es fundante, es un hacer a partir de sí mismo en relación a un proyecto, pero que no son ellos sino su hacer tal como se señala en el concepto de grupo. En este sentido, el grupo no sería en sus integrantes sino en el hacer de una tarea (Buzzaqui, 1999).

Para comprender el concepto de tarea es necesario instalarlo en su aplicación técnica de intervención para lo que se hace necesario diferenciar las dimensiones de lo manifiesto y lo latente de la dinámica grupal. Por una parte, la tarea manifiesta es aquella que explicita el grupo en función a un proyecto. Y por otra parte la dimensión de la tarea latente hace mención a la elaboración de las ansiedades básicas a través de las resistencias del grupo para modificar estructuras estereotipadas que no les permitan avanzar en la tarea. Esto se lleva a cabo a través de la construcción y contrastación de un ECRO (esquema cognitivo referencial y operativo).

Para que este último párrafo no resulte confuso, desglosare los conceptos de ansiedades básicas desde el enfoque psicoanalítico.

3.3.1. Ansiedades Básicas

Pichon-Rivière siguiendo a Melanie Klein distingue dos tipos de ansiedades básicas:

- 1) Ansiedad depresiva por abandono del vínculo anterior
- 2) Ansiedad paranoide creada por el vínculo nuevo y la inseguridad consiguiente.

El autor postularía que debido a los conflictos a propósito del cambio que se presentan en el proceso grupal de desarrollo de una tarea, aparecerían estructuras estereotipadas como defensas que dificultarían el aprendizaje y la comunicación (Buzzaqui, 1999) por lo que la finalidad de la intervención de un grupo operativo (y la del equipo de coordinación) tendría como tarea el remover estas estructuras estereotipadas a través de la elaboración de las ansiedades básicas que interpelen al ECRO grupal.

3.4. El encuadre

No es posible conceptualización desde Pichón la técnica del encuadre, pero inferir desde sus aplicaciones actuales de grupo operativo. Siguiendo a Buzzaqui (1999) lo define como: "el conjunto de condiciones metodológicas que rodean la actividad sea grupal individual o incluso institucional" (p. 841) enfatizando dos dimensiones importantes del concepto: el encuadre como continente o separador entre el adentro y afuera y por otra parte el encuadre como instituido, como garante y posibilitador de la existencia misma de la situación grupal.

En el mismo sentido de esta última dimensión del concepto, en el texto "El encuadre de la cura", que instala su distinción, desde el psicoanálisis infantil, Bèrges y Balbo (1999) manifiestan que este dependería tanto de la demanda como del contrato. Y su objetivo sería el posibilitar a la transferencia un encuadre que vuelva posible el juego más espontáneo. Para esto, sería necesario dirigirse a lo real del discurso de aquellos que se dirigen al analista con el fin de devolverles la significación del inconsciente (latente) y la herida que encubre.

Si bien, Pichón no lo define concretamente, para el caso del grupo operativo con infantes se hace necesario instalarlo para comprender el proceso grupal a través de los momentos que instala el autor, que veremos más adelante.

3.5. Portavoz

El portavoz se define como:

"Aquel que con su accionar expresa motivaciones y acciones, sentimientos y deseos, etc... de otros. Con los que constituye un grupo. Se trata de una noción que busca articular lo singular, lo personal con la estructura o trama grupal, o vincular" (Buzzaqui 199, p. 799)

Aquí el portavoz se presenta como un canal de un síntoma grupal que se encarna y comunica a través de un miembro. En este caso del paciente internado, determinando un adentro (intrapsíquico) y un afuera (intersubjetivo) como pasaje entre lo explícito y lo implícito. Y es en este punto donde comienza a emerger la necesidad de la técnica de la interpretación.

Un último concepto interesante en este ítem es el de verticalidad y horizontalidad, donde el momento particular en que emerge el portavoz es parte de la singularidad del portavoz, entendiéndose como verticalidad. Pero, por otra parte, la horizontalidad es parte de la trama vincular perteneciente a lo colectivo. (Pichón-Rivière 1970c). Por lo que la expresión de un emergente estaría cruzada por ambas líneas.

La verticalidad y horizontalidad también se puede comprender cómo una metáfora dramática donde la horizontalidad corresponde a una lectura lineal y la verticalidad a una ruptura en el tiempo siempre en presente. Estos conceptos serán importantes a la hora de comprender los momentos del grupo operativo y no sólo en la noción de portavoz.

En resumen, para comprender la integración de estos conceptos en un grupo operativo de infantes podemos decir que la finalidad de la técnica es la movilización de estructuras estereotipadas, que dificultan el aprendizaje y la comunicación. Debido a la ansiedad que despierta todo cambio (ansiedad por el abandono del vínculo anterior y ansiedad paranoide creada por el vínculo nuevo y la inseguridad) De esta manera coinciden el aprendizaje, la comunicación, el esclarecimiento y la resolución de tareas, con la curación, entendiendo la curación como la movilización de un proceso de creación para transformar un objeto de conocimiento (Pichon-Rivière 1960 en Buzzaqui 1999).

3.6. El Juego

Una vez comprendida la herramienta de grupo operativo podemos inferir que, desde una perspectiva epistemológica, para Pichón el operar es una acción y como tal, lo importante no es lo operado o el objeto de conocimiento en sí mismo, en este caso no se buscaría generar buenas técnicas del pintar, sino solo el pintar libremente, por lo tanto, que el infante juegue. Siguiendo esta misma línea para Winnicott lo importante no es el juego, sino el jugar. La movilización del objeto de conocimiento es tan fundante en grupo operativo para Pichon, como lo es la creación para el juego en Winnicott. Por lo tanto, el jugar en el caso de la infancia es constituyente de su operar, pensar en esta herramienta de grupo operativo es finalmente pensar como facilitar el jugar para poder movilizar la experiencia de la infancia entendiéndola como su objeto de conocimiento. Desde esta perspectiva finalmente, la lectura del espacio de pintura viene a ser el espacio de juego donde se vuelve posible movilizar la experiencia. Por lo que el jugar es el inicio o incluso el mismo operar. La consigna que se les da el primer día de “pueden pintar libremente”, finalmente es una invitación a jugar.

4. ANTECEDENTES DEL CASO

Grupo de infantes, quienes son, cómo fue la intervención, los tiempos y el proceso del grupo general. Quienes constituían el grupo. La historia del contexto de dónde vienen los infantes (las familias y su contexto).

4.1. El Grupo

Dentro de esta experiencia se presentan dos momentos importantes, el primero un intento de levantamiento de Grupo Operativo con todos sus integrantes con algún adulto significativo privado de libertad y una segunda instancia en donde se integra un nuevo grupo de infantes con otras temáticas de exclusión social. Es así como tres de sus

integrantes se transforman en ejes centrales de las instancias grupales. Dos (M y F) que parten desde la primera instancia y un tercero (J) que se suma en la segunda y a través de ellos veremos la dinámica grupal. En total, durante toda la participación se trabajó con 7 participantes, cupo máximo con el que se podía abordar la técnica.

4.2. La Historia, antes de la historia

Cárcel, exclusión, privación de libertad son las primeras palabras incómodas que aparecen en la entrevista con las familias, mientras buscaba sinónimos para saber cuál de todas ellas era posible de pronunciar. Las risas nerviosas, las corridas de lxs niñxs, el sonido de la fritura en el sartén, las preguntas fuera de contexto, los vasos en movimiento y los tiempos apresurados van marcando el ritmo de aquello que se dice y el paso de lo que se viene.

4.2.1. Las Madres

La madre de F. (7 años) es privada de libertad cuando él tenía 3 años y queda al cuidado de su abuela materna junto con otros dos hermanos, uno de 1 año, otro de 7 y un tío (hermano de la madre) que tienen un trastorno de desarrollo cognitivo.

M. (5 años) por otra parte, desconoce si recuerda a su mamá y no sabe de su privación de libertad. S. su hermano (7 años) sabe de esta situación a raíz de que su abuela se ve forzada a hablar por el deterioro emocional que presenta en la escuela. Viven bajo la tutela de su abuela materna a la que llaman mamá y su bisabuela que nombran abuela. La abuela (madre) no quiere que M. se relacione con otros niñxs con sus cuidadores en la cárcel, ni que sepa su vínculo con la privación de libertad, a pesar de participar en las actividades de la ONG que está enfocada a privación de libertad e infancia.

4.2.2. La Pregunta

Finalmente, luego de un tiempo divagando, aparece la pregunta en los cuidadores: ¿hablarán sobre el tema de la cárcel en el taller de pintura? Ante esa pregunta la única consigna posible que podemos dar es: “Nosotros no le hablamos de ningún tema a los

niños, ellos solo dibujan y hablan entre ellos de sus propios temas” a lxs niñxs solo se les dice: “pueden pintar libremente”. Aparecen las miradas esquivas, aumentan los sorbos de bebidas, los papeles que se doblan dejando entre dicho aquello a lo que llaman “secreto familiar”.

4.2.3. Lo que no se puede decir, no se puede callar

No todos los niños saben, no todos los adultos quieren saber que los niños saben, pero en el fondo, todos sabemos que sabemos aquello que aparentemente no queremos saber. Para Freud, la historia que le concierne al psicoanálisis es la historia reprimida, historia que ha requerido un trabajo de simbolización. Por lo que recibir aquello que no se puede decir, es recibir la palabra dada de una historia reprimida. Y en este caso es la exclusión, la que se integra por un lazo que se grita a través de los cuerpos silenciados de todos aquellos relacionados con el interno. Las cuidadoras, en su mayoría mujeres, reportan no contar con familia y tampoco tener amigos. Los niños se presentan como desconocidos ante sus compañeros de colegio, sus profesores no los quieren en las salas y algunos, ante el intento de jugar, son excluidos por sus propios sus pares.

4.3. Ellxs

F. (7 años), M. (5 años) y J. (7 años) ingresan a grupo operativo por distintas vías. F. ingresa invitado directamente junto con otras 2 parejas de hermanos 2 niñas y 2 niños. Por otra parte, M. se autoconvoca al escuchar la invitación para S. su hermano, ya que por edad no estaba convocada. J. por otra parte se inscribe junto con un grupo de 3 hermanos y su prima en la segunda instancia grupal.

4.3.1. F

Actualmente tiene 7 años, ingresa al grupo operativo de pintura en una fecha similar a la que su madre sale en libertad (hace tres meses). Vivió con ellos durante un mes y luego por problemas entre familias del lugar por consumo de drogas la madre se va a vivir con una expareja y su media hermana. Esto lo informa F, quien narra verla “volada” la última vez que la vio.

En la primera visita a la casa para invitarlo al taller nos recibe la abuela de F. y su hermano menor. La abuela dice no tener problemas en que F participe, siempre y cuando, eso no signifique un trabajo para ella, ya que ella no quiere-puede hacerse cargo de los hermanos, y como su madre ya volvió, esa labor ya terminó para ella. Mientras la abuela comenta esto, F solo dibujo una imagen tras otra, hasta que nos fuimos y de vez en cuando nos miraba a la cara. El padre de F no aparece en el relato de la abuela, solo por conversación indirecta con la ONG se sabe que estaría privado de libertad hasta la actualidad.

La familia actualmente se mantiene por una pensión que recibe el tío, aportes de la ex pareja de la madre de F, los recursos que da el estado por tener uno de sus cuidadores privados de libertad y los esporádicos recursos del abuelo.

4.3.2. M

Actualmente tiene 5 años. En la convocatoria es invitado su hermano S. (7 años) al grupo de pintura, pero a pesar de que a S. le interesa los abuelos (padres) mencionan que ese día tiene entrenamiento de fútbol. M. su hermana menor, quien juega por alrededor se queda escuchando y haciendo preguntas sobre el grupo. Luego le manifiesta a la ONG que quiere participar, así que se le abre un cupo a pesar de su edad, pero sus abuelos-padre no quieren que participe por miedo a empeorar la situación de M. al juntarse con "niñxs así". Por lo que solo se sabe de su deseo de asistir a través de su ausencia en la primera etapa del grupo.

5. DESARROLLO

5.1. Encuadre

Para el desarrollo de esta dimensión la conceptualización teórica estará enfocada del análisis de Berges y Balbos (2003) a la propuesta de H. von Helmuth sobre el “Encuadre de la Cura” instalado en el contexto del encuadre de Pichón-Rivière interpretada por Buzzaqui (1999), ya que el autor no profundiza en el concepto de encuadre dentro de la técnica de forma específica. En lo concreto el análisis será guiado por el proceso vivido por F. como portavoz del grupo dentro del proceso de encuadre.

Para Von Hugh Helmuth (a través de Bergues y Balbo, 2003) el encuadre depende tanto de la demanda como del contrato. En este sentido la dimensión del encuadre más relevante al inicio desde la experiencia del grupo de pintura es la del contrato, por las particularidades de interacción que presenta la conformación del grupo. Desde este lugar se explicará el contexto al que llega el niño.

5.1.1. La tarea explícita

La tarea nace bajo la consigna: “pueden pintar libremente”, a través de una tarea sistemática explicada anteriormente. Los ritos se repite sesión tras sesión hasta que quede inscrito en la dinámica grupal y es en los límites de esta dinámica grupal donde van emergiendo las reglas del contrato. Si bien el origen de la tarea es propuesta por el equipo de coordinación, la inscripción y su ejecución es completamente libre por lo que solo se inscriben aquellos que estén interesados en pintar.

5.1.2. La triada

Para Bergues y Balbo (2003) desde el encuadre con niños se trabaja bajo la premisa del triángulo simbólico propuesta por Freud, donde estaría: el analista, el niño y los padres. Y el proceso de cura estaría mediado por la interacción de estos tres espacios.

En resumen, para comprender el proceso de encuadre se enfatizan 2 niveles de interacción: 1) la triada ya mencionada como proceso de cura y 2) la interacción del grupo desde la construcción del contrato.

Primero, para comprender la triada del encuadre propuesta por Von Hugh Helmuth, desde la particularidad del caso, es necesario distinguir la re-caracterización de los roles. Por un lado estaría, la coordinación en interacción con la supervisión de práctica y la observación que conformarían el **rol del analista**; por otra parte **el rol del niño** sería el grupo representado a través de F. como portavoz en su dinámica de interacción grupal; y por último el **rol de los padres** que serían las interacciones o acciones de cuidado que pueden involucrar tanto a la ONG, la familia, tutores o el colegio. En la interacción de estos subgrupos se caracteriza el rol de la triada.

El desarrollo del encuadre del grupo dependerá tanto de la demanda como del contrato. Pero al inicio de la intervención la demanda del grupo y en particular la de F no aparecen, sino hasta el avance de las sesiones. La demanda que si está presente es la que emerge desde el cuidado, ósea del rol de los padres (cuidadores), y en este sentido es posible caracterizar el comportamiento tanto de la ONG como la de lxs tutores de lxs infantes, ya que sus cuidadores directos manifiestan una actitud más pasiva ante el espacio de intervención solo con la disposición que ocurra.

Una vez ya anunciado el dispositivo a la ONG se acepta, pero al mismo tiempo se comienza a generar una tensión camuflada de curiosidad que se termina expresando en molestia. Preguntas como: ¿Qué es un grupo operativo? La técnica desconocida para el grupo de tutores y con concepciones de sujeto epistemológicamente distinta a las prácticas de intervención de la ONG, causaba una curiosidad que a ratos se manifestaba de forma violenta, pero al mismo tiempo era acompañada de aceptación ya que era coherente con los objetivos declarados sobre trabajar comunitaria y grupalmente con infantes.

En el avanzar de la preparación del dispositivo aparecen las resistencias de los tutores en relación con la disposición de las familias del programa, ante la duda de la efectividad y su “medición” en las reuniones aparecían frases como: “no importa si no funciona” “es difícil que lleguen las familias” “es difícil ser practicante” “no tienes la experiencia” “¿Qué

pasa si cometes un error?” “¿Quién te supervisa dentro del grupo?” “¿Cuál es el apoyo teórico?” “¿Por qué no puede ser observar alguien de la ONG? ¡No puedes hacer el grupo sin alguien de la experiencia de la ONG dentro del grupo! (los signos de exclamación no son una exageración).

Según la lectura de Bergues y Balbo (2003) las resistencias de los padres en gran medida se deben a la herida narcisista que ocurre cuando un otro externo, en este caso el equipo de análisis aborda un trabajo deseado de ser realizado por ellos, en este caso la ONG y su deseo de trabajo grupal, ya que si bien la ONG declara que el trabajo de intervención es en grupo (comunitariamente) y no en lo individual, sus intervenciones están parceladas en tutorías individuales, con esporádicas integraciones comunitarias de corto plazo. Esto por miedo a la baja participación, que es una discusión constante en el programa y es la primera discusión que aparece cuando se propone el grupo operativo.

El ambiente que se percibe como hostil, desaparece luego de que en la primera sesión apareciera solo un niño (F), y en cierta medida esto genera entre un alivio porque devela que el trabajo también es posible de fallar, pero tensiona al equipo cuando los tutores hacen propias estas ausencias, como si la ausencia pusiera en juego el vínculo entre el tutor y el usuario del programa. Desde una lectura de grupo operativo el miedo moviliza actitudes de ataque en algunos participantes de la ONG para luego exponerse como el miedo a la pérdida o más bien a la exposición de la posible fragilidad o pérdida del vínculo con sus usuarios. Es necesario comprender la precariedad y fragilidad con la que se instalan estos programas de intervención en sus comunidades, ya explicitamos el posicionamiento de la institución como una amenaza ante la comunidad, pero además el aparataje institucional y estatal, también presiona a los programas a tener cierto rendimiento cuantificable y esta adherencia es puesta en juego en el vínculo. Por lo que la fragilidad del lazo emerge en esta precariedad.

Por otra parte, esto que se lee como “falla” por la ausencia de lxs infantes, es también la oportunidad de conexión para poder, en palabras de Von Hugh Helmuth, congraciarse con los Padres (cuidadores-tutores). Ya que podíamos compartir un rol de identificación en la “falla”. Narro esto porque el tutor de F es quien encarna el rol de cuidador desde la institución, realizando tutorías personalizadas y generar un vínculo con él y la ONG

era imprescindible tanto como con la coordinadora del programa. En cierta forma la ausencia del grupo en la primera sesión abre esa oportunidad.

Una vez instalada la problemática con la ONG fue posible avanzar en la ejecución del dispositivo. Y aunque la problemática no logra ser resuelta, por último, me sirve para tomar conciencia que es algo a trabajar. Desde aquí en adelante se declara una relación de confianza algo frágil, pero por lo menos más “honesta”.

Von Hugh Helmuth a través de Bergues y Balbo (2003) nos dice:

“Es principalmente con ellos (los padres) que se negocia el contrato analítico; luego debido a su transferencia negativa a partir de la cual ella elabora con ellos su demanda, comienza la cura del niño en su domicilio. Desde el momento en que la transferencia no produce sobre ellos una herida narcisista ella la continúa en su propia consulta, donde ella los recibe regularmente: así se establece una relación de confianza, reconociendo su función y su lugar, así como su solicitud de participación”.

Es en este punto se comprende el contrato en dos tipos: una como el contrato entre el analista (coordinador-observador-supervisor) y los padres (ONG-tutores-familia). Y por otra la que concierne al analista (coordinador-observador-supervisor) con el niño (F.-Grupo).

En este sentido el contrato más complejo fue con la ONG, quienes no solo plantearon sus expectativas de poder medir las variables para comprender la validez de la intervención, sino que además demandaban reproducir ciertas prácticas con las que ellos se identificaban en la intervención. La demanda que tenían con respecto a F. y al grupo en general, era la de generar un espacio de contención incondicional en la que las necesidades (consideradas como básicas) estuviesen cubiertas (comida, calor, descanso, aroma agradable, comodidad, etc...). *Para que pudiesen vivenciar aquello que no puede vivir cotidianamente y así verlos, agregados y volviesen.* (Coordinación, ONG) Desde la mirada de las angustias que se instalan dentro de los grupos reunidos en función a una tarea (grupo operativo) está la angustia de la pérdida y dentro del relato de la ONG, esto emergía constantemente. El problema es que el grupo de pintura contrario a esto, busca disminuir en lo posible los estímulos y trabajar el encuadre desde los emergentes relacionados exclusivamente a la tarea y el aumentar estímulos como:

comida, aroma terapia, cojines, frazadas, etc... era crear el lugar propicio para otro tipo de conflictos ya sea para evadir los propios de la tarea o alterando el encuadre que le permite estabilidad al grupo.

Luego de estas discusiones el contrato con la ONG comenzó a delimitarse a medida que yo iba integrando y comprendiendo el dispositivo. Permittiéndome explicar los límites con mayor claridad a través de las experiencias en terreno con el grupo.

Y es en este contexto de negociación de contrato con la ONG en que llega el grupo, y junto con él, F.

5.2. El nacimiento del grupo



Pintura 1. Sonic peleando con el árbol.

F. terminaba su jornada escolar y esperaba hasta iniciar el grupo. En las 2 primeras sesiones llegaba hasta 30 minutos antes para preguntar cuando podía entrar.

En la primera sesión en que el encuadre aún no estaba integrado para mí como coordinadora, deje esperar a F. dentro de la sala. Como era de esperar, comenzó a hurgar entre los lápices, cuadernos, pinturas, botellas y lentes que estaban alrededor, poniendo a prueba los límites del espacio que él podía manipular. En este sentido casi siempre la pregunta o la situación me alcanzaba, y pocas veces lograba prevenir o declarar una decisión colocando un límite claro, era algo que aparecía después. Y es en este espacio de

ambigüedad en el que entra F, a la espera de un grupo, que ese día no llegó. Constantemente preguntaba por los otrxs e incluso en algún momento se negó a pintar si ellxs no llegaban. Finalmente decide pintar y ese sería su primer dibujo, Pintura 1.

También preguntaba por Simón (su tutor) y si él vendría, la imagen de Simón aparece fuertemente en la primera sesión generando expectativas en el hacer de F. Pero en el transcurrir de las sesiones logra separar el espacio del grupo con la imagen de Simón.

La comida era una discusión constante con la ONG, que querían que los niños comieran dentro de la tarea grupal, ya que sentían que ese era un tipo de vínculo que tenían los usuarios del programa con el programa, pero el encuadre clínico no permite trabajar con comida. En la primera sesión F. no pide comida, pero en la segunda sesión abren la puerta en medio de la sesión y entran con una gran caja con galletas y jugo, a pesar de que había indicado que no comeríamos al realizar la tarea y que debían golpear la puerta antes de entrar. Desde esa sesión en adelante F. comienza a pedir comida. Pero el encuadre con el tiempo le permite comprender que el grupo no es el lugar de la comida y la ONG decide, cuándo lo van a buscar, ir con él a comer.

A medida que se refuerza el vínculo y se comienza a hablar de la operatividad del grupo y sus pinturas, la ONG se comienza a aportar opiniones, datos de los niños, reflexiones en torno al grupo, etc... y la comida deja de ser tema.



Pintura 2. Sin Nombre.

Al principio para F. fue confuso el encuadre de inicio del grupo, luego de que en la primera sesión lo dejara entrar antes. Le costó comprender que solo podía entrar a la hora indicada. Hacía ruidos tras la puerta, gritaba, y cuestionaba, hasta que dan las 4 pm. En la segunda sesión F. es el primero en llegar y mientras está pintando su primer cuadro (pintura 2) aparece el resto del grupo dos niñas y dos niños. F. les pregunta con voz fuerte, ¿porque no habían venido? ¡estas son mis cosas!, les habla encima de las caras de sus compañerxs. El resto del grupo en silencio solo intenta acomodarse y buscar su lugar evitando interactuar con F, a quien ya conocían de antes por el programa.

Al entrar el grupo F. deja de hacer su primer dibujo (Pintura 2) y comienza a hacer un cuadro

como el siguiente: Dos barcos en que sus tripulaciones pelean (Pintura 3), hace el ruido de las balas y sus pinceladas son duras. Desafía a sus compañeros a ser el que hace más pinturas y da pinceladas al aire interviniendo y manchando el trabajo del resto.

Como coordinadora intente mediar la situación, pero el daño ya estaba hecho. Uno de



Pintura 3. Dos barcos en que sus tripulaciones pelean.

los niños días posteriores a la sesión dijo explícitamente que no seguiría asistiendo porque no quería compartir con F. En la tercera sesión una niña pregunta si iría “el niño pesado”. Otros niños no se quisieron inscribir en el grupo a propósito de que iba F., todas estas situaciones fueron perpetuando la exclusión que ya está experimentando desde sus propios docentes, el colegio, la familia, la comunidad de la ONG e incluso en algún momento nace como idea desde el equipo de análisis. Pero tanto para mí como para mi compañero (observador) esta sería la última opción, si bien no sabía el porqué, era algo que había decidido. Si queríamos seguir trabajando con F., debíamos de alguna manera lograr sostener el encuadre con mayor rigor y

límites claros.



Pintura 4. Sin Nombre.

Creo que en esta crisis el apoyo entre el equipo de análisis fue fundamental, ya que en la cuarta sesión el fantasma de su pintura (Pintura 4) nos impulsó a esforzarnos aún más por cumplir el encuadre, ser permisiva como coordinadora o simplemente no colocar límites claros en el momento adecuado en el grupo, estaba perpetuando el rechazo del grupo a F tal como ocurrió en mi negociación del contrato con la ONG. Así que fuimos estrictamente rigurosos con los materiales, los tiempos, los silencios, la calma, el control del grupo, de la puerta, la sistematización y eliminación prácticas vacías que nos quitaban tiempo, como, por ejemplo, en vez de colgar las pinturas con perritos simplemente las colgábamos desde la mitad de la hoja. Todo esto sin gritar, sin

rechazar, sin maltratar, simplemente intentamos sostener el encuadre.

El día que logramos instalar el encuadre el grupo se calmó, F. que ya tenía una relación frágil con el grupo, logró relacionarse desde el abordaje de la tarea, e incluso en un momento cuando quiso tirar pintura al aire, mi compañero (observador) le señaló que su compañero del lado estaba intentando pintar tranquilo, a lo que F. reaccionó acercándose a la pintura, miró a su compañero y le dijo: *disculpa, no sabía* y se alejó para seguir trabajando en su propia pintura. Quizás no se entienda o quizás desde la clínica se esperen grandes cambios, pero ese día después de muchas semanas de trabajo fue como si el mundo se hubiese sido nuestro mayor logro.

En esa sesión, una vez establecido el encuadre del grupo, les niños cambiaron sus temáticas y junto a ellos F. En la supervisión dimos cuentas de símbolos que no habíamos percibido anteriormente.



Pintura 5. Ninja.

F. logra dibujar su primer cuadro con una figura humana acompañada por otro humano en una situación distinta. Sus cuadros anteriores habían sido sobre guerras, enfrentamientos, manchas y puntos.

Dentro de todas las pinturas quizás la siguiente sea la más explícita y ejemplificadora del encuadre de la cura. Ya que una vez establecido el contrato y la alianza con la ONG, una vez logrado el encuadre dentro del grupo aparece lo que logramos percibir la demanda de F. que una vez distinguida nos puede parecer totalmente obvia, pero cuando no se tiene un ojo clínico trabajado o demasiadas resistencias desde mi rol de coordinadora se entorpece la observación.

resistencias desde mi rol de coordinadora se entorpece la observación.

5.2.1. La demanda de F



Pintura 6. Robot.

Yo: F., ¿Qué es eso? (pintura 6)

F.: un robot, un robot que armaron, antes estaba dividido en partes y vinieron unas personas y lo armaron.

Yo: ah... ¿y que tiene en las manos?

*F.: unos juguetes porque **ahora el robot puede jugar con otros niños**, tiene un sk8 y un auto.*

Yo: ¿y cómo está el robot?

F.: (lo mira, toma el pincel rápidamente y le dibuja la boca y dice) Feliz.

En retrospectiva este momento es un arma de doble filo, porque se pone en juego tanto la demanda de vínculo con otros de F. pero también nuestro propio goce (y la transferencia paterna) de lo que

queremos escuchar que F. ya que siempre está intentado leer, sobre todo al ser rigurosos en no dar apreciaciones valorativas ni conductas enjuiciadoras.

Una vez que el grupo logra sostener el encuadre y cambia la dinámica grupal, los cuidadores expresan que no pueden seguir enviando a las dos parejas hermanos y hermanas (el resto del grupo). Y aunque intentan asistir esporádicamente el grupo comienza a desaparecer. Entre los intentos de asistencia que tiene M. (5 años) quien aparece intermitentemente e insiste con la ONG en su demanda de asistir para que la ayuden, contraria a la voluntad de su familia. Por lo que el grupo tuvo su última sesión antes de vacaciones de inviernos.

5.2.2. Última sesión antes de las vacaciones de invierno

F. por lo general no para de hablar ni moverse, pero el último dibujo que realizó antes de irse de vacaciones fue este:



Pintura 7. Una Flor

Yo: F. ¿Qué es?

F.: (me mira con cara de ¿Qué obviedad me preguntas? y dice) una flor

Yo: mmm, entiendo ¿Cómo está la flor?

F.: ¿Feliz?...

Yo: ¿quién es la flor?

F: ante la pregunta se queda congelado mirando el horizonte del papel sin fijar la vista en la flor y congela una palabra que estuvo a punto de mencionar y luego solo queda en silencio.

Sentí mi pecho petrificado como si una angustia desbordante nos inundara. F. quien se caracterizaba por ser inquieto, se quedó en silencio, no se movía. Salió al patio y estaba agachado pegado al piso. No hablo e incluso se quedó dormido en el paradero mientras esperaba la micro, nos despedimos durante dos semanas por las vacaciones de invierno.

En las colonias de invierno de la ONG, comentaron que F comenzó a desbordarse en ataques de ira, que los tutores lo tuvieron que contener, y la supervisora relataba que se movía como un niño pequeño. Luego de 4 años su mamá había vuelto a casa y un mes después se tuvo que ir. No sé qué vio ni qué fue lo que no dijo en esa flor, pero quedó la sensación de una palabra escondida en el silencio o en el propio lenguaje de su pintura imposible de verbalizar, aun no tengo claro, quizás nunca lo tenga, del cómo salimos de esto.

Por otra parte, esa crisis fortaleció el vínculo entre la ONG y el Grupo Operativo, quienes comenzaron a manifestar la existencia del grupo como una opción real o quizás simplemente no había otra.

5.2.3. El Cactus y el inicio del llanto

M. después de mucha insistencia con su abuela-madre lograba asistir esporádicamente a las sesiones. Los últimos días no quería entrar a pintar tenía mucha pena, cada vez que llegaba lloraba y pintaba, pero no siempre fue así. Su llanto se abrió dos sesiones antes.

El primer día de vuelta de vacaciones de invierno F. tuvo un ataque de llanto desbordado. Inicialmente solo llegó furioso mirando el suelo, pidiendo que lo dejaran entrar a pintar, ante nuestra negativa, ya que aún no era la hora y no teníamos nada listo, se descontroló golpeando la puerta y las sillas a su alrededor. Al escuchar sus gritos acudió la coordinadora mientras mi compañero ordenaba la sala. Sus golpes fueron más agresivos, pero se ablandaron sus músculos como si fuera un bebé y comenzó a botar saliva por la boca, solo me quedé a su lado mientras mi supervisora intentaba cuidarlo para poder volver con el grupo. Mientras estaba con él golpeaba la puerta la pateaba y decía: déjenme entrar, ¡déjenme entrar! En esa escena apareció en mí el fantasma de gendarmería, de la puerta ancha y la separación, era como si F. llorara por buscar a su mamá tras de la puerta, no había abrazo que lo pudiera contener. Su voz cada vez se fue empequeñeciendo, hasta hacerse casi imperceptible... déjenme entrar... déjenme...entrar...

Ese fue el día en que M. comenzó a llorar en silencio, le entregaba sus pinturas y volvía a pintar, M no se caracterizaba por ser tan cercana, sino que siempre marcaba su espacio por lo que acercarme se hacía difícil. Una semana después del llanto de F, M entró a la sala en silencio, se cambió su delantal y no llegó nadie más. Reposó su cabeza sobre la hoja de pintura y sin preámbulo, comenzó a llorar. Cuando me acerco, mueve la cabeza como negación, me pide el pincel y comienza a pintar.

No habla, solo pinta. Sus brazos caen en cada pincelada, llena la hoja a la vez que va moviendo menos el pincel y se queda pegada en el centro pintando una nube oscura en el cielo con pinceladas lentas y cada vez más pequeñas, casi inmóviles llenándola de negro. Cuando intento acercarme, antes de llegar, sale corriendo y me da un abrazo. Fue como si las dos lo hubiésemos esperado tanto y nos hubiésemos inundado en pena, ¿pena de qué? No sé, del silencio, de la flor, de los cactus, los puntos.



Pintura 8

Pintura 9



Pintura 10. El Cactus.

Pintura 11

Los tonos homogéneos y oscuros de sus pinturas anteriores desaparecen para pintar lo que describe como un desierto con cactus y espinas que se rodean de puntos de colores con una nube negra. M, no dice nada solo llora, se calma y se dispone para ser cuidada, pidiendo ayuda con el delantal, la bata de pintura, levantando las manos y el querer estar en brazos. Luego continúa con su pintura de ventana cerrada dentro de un cuadrado cerrado. Ya más calmada se vuelve dócil y demandante de cuidado, contraria a la imagen que da el colegio de ella, contraria a la lejanía-espera que hasta ese momento habíamos logrado sostener.

5.3. ¡Déjenme entrar!

¿Por qué grita? ¿por qué no puede entrar? ¿qué hacen en ese taller? ¿Puedo inscribirme? ¿Es para todxs? ¿Yo puedo entrar? ¿puedo venir con mi hermanito? ¿pero que pintan? Un tumulto de niños había llegado afuera de la sala el día de los gritos de F quien, entre la ansiedad, y el llanto intentaba responder las preguntas.

Cuando salí de la sala para ver si F. ya estaba bien, había una fila enorme de niños que querían inscribirse, mientras F. les contaba un poco exaltado lo que se hacía para que fueran al taller ante la idea deseada de tener un grupo, pero al mismo tiempo de caer en cuenta de que si se inscribían lo tendría que compartir, diciendo que él ya estaba en el taller. Hicimos una lista de 7 niños, entre 5 y 7 años para pásaselos a la directora del colegio y ver si podían asistir.

A la siguiente sesión volvieron, pero dijeron que la directora les dijo que no les creía que fuese verdad que podían asistir al grupo. Hable con la directora nuevamente para reafirmar que si estaban invitados e inscritos en el taller. La directora acepta, pero dice que dará una respuesta la próxima semana “*porque algo estaban conspirando, (que les infantiles) algo se traían entre manos*”. F, no asistió y M terminaba de dibujar su cactus.

5.3.1. El nuevo Grupo

¿Estos chicos se mueven y pintan de colores?

Tenían amigos, jugaban con sus hermanitos, sus ojos eran gigantes y expectantes, querían saber cómo era todo esto. Conocían a F y a M. Dejaron sus mochilas en las sillas y comenzaron a pintar.

M estaba incómoda por la situación, en la sesión pasada estaba sola y ahora tenía que compartir el espacio con 5 niños desconocidos.

“La tarea (en grupo operativo) consiste entonces en la elaboración de dos ansiedades básicas, miedo a la pérdida (ansiedad depresiva) de las estructuras existentes y miedo al ataque (ansiedad paranoide) en la nueva situación, proviniendo esta última de nuevas estructuras en las que el sujeto se siente inseguro por carencia de instrumentación” (Buzzaqui, 1999. p. 738)”

M, no quiere entrar, dice que no quiere pintar, una profesora la obliga a entrar. Dice que ya no quiere ir más al taller y se quedó mirando desde un rincón mientras el grupo pintaba.

M: ya no quiero venir, me obligan a venir y yo quiero estar con mi abuelita, es que mi abuelita está enferma... comienza a llorar.

Yo: Entiendo, si no quieres venir está bien, venir no es obligación. Quizás, si quieres le podrías pintar algo a tu abuelita.

M: Asiente con su cabeza.

Ese día, una niña dibujo un corazón enorme, y M se dedicó a intentar dibujar corazones, corazones deformes, corazones sin cerrar, corazones que cubrieran toda la hoja, corazones en los que pedía que le tomáramos la mano para que ella los pudiera dibujar.



Pintura 12. Corazón 1



Pintura 13. Corazón 2

5.4. El nacimiento del primer grupo: No tienen adultxs significativxs privadxs de libertad

El día que recibí al segundo grupo de infantes, en supervisión dije sorprendida: “¿estos niños pintan, mezclan colores y ríen?” es todo distinto a como lo era en el primer grupo.

El primer grupo no me fue posible de ver hasta que el segundo apreció. Las primeras sesiones del primer grupo ocurrían en absoluto silencio: llegaban hablaban en voz baja, tomaban sus pinceles y comenzaban a pintar, era como si caminaran por una delgada línea de posibilidades y solo respondían a la única indicación que se daba “pueden pintar libremente”. Usaban solo los colores entregados del mezclador y una o dos veces los escuché reír en grupo.

“Cuando en ciertas circunstancias, en épocas de vacaciones se reunían niños que habían vivido la misma tragedia, no hablaban entre sí. Esta regla que no se les había impuesto, provenía de la represión del infortunio, de la denegación de los sucesos más crueles” (Mannoni 1991 p.40)

Mi imagen aparecía fantasmagóricamente, me sentía observada y como si al mismo tiempo fuera vigilante, sus cuerpos estaban sumidos en la tarea. En las escasas interacciones se acercaban buscando respuesta, como si quisieran saber algo que no preguntaban, se quedaban esperando. Los puntos pintados en todas sus formas invaden la escena.



Pintura 14



Pintura 15



Pintura 16



Pintura 17

5.4.1. El “como si” de la pretarea

En el pasaje anterior además de instalar la fantasía persecutoria que emanaba con el grupo, también daba cuenta de falta de juego a la que hace referencia en el plano de la salud mental, (Winnicott, 1971) donde los sujetos a pesar de aparentemente estar jugando a pintar no son creadores ni transformadores de su espacio de juego. En ese sentido no es la pintura el espacio de creación, ya que la “orden” o tarea es pintar libremente y la “cumplen”, sino la intervención del juego en el espacio grupal. En este sentido para Pichón (1964) el “como si” o la impostura de la tarea es un espacio transicional como salida a la tensión de la resistencia del grupo. Se pinta libremente, pero no se juega, no se conversa y no se ríe. Los colores no se mezclan, y poco a poco comienza a emanar el malestar con quien pretende movilizar la situación.

En el texto de Mannoni (1991) sobre infantes hijos de prisioneros de campos de concentración se habla de la negación del error, la negación de la risa y el juego, por ser presentados a una realidad amenazadora donde el error puede tener consecuencias graves, donde es preferible la regla que lo desconocido. Y en este caso, quien tensiona la disrupción del grupo, se vuelve una amenaza para sus integrantes. A pesar de que, en ocasiones el grupo se sumaba a la disrupción en una especie de juego, tirando pintura en sus hojas de dibujo este juego terminaba causando molestia por las transgresiones de sus espacios de pinturas individuales. Donde el intento de juego, rápidamente se transformaba en malestar y ataque.

5.4.2. El Portavoz

F, partió la primera sesión solo, esperando a que el grupo asistiera, cuando se va pronuncia la palabra ¡venganza! por la ausencia del resto. En la segunda sesión aparece el grupo y establece relaciones de competencia. Seguido de interacciones de sacudidas de pincel contra su pintura, salpicando al resto del grupo. La voz grupal solo aparece cuando querían que F. ya no asistiera al grupo, era el disruptivo que no permitía pintar, era el que desestructuraba el orden de los demás y debía ser excluido, identificado como el portavoz del grupo. *El enfermo es alienado por su grupo inmediato*” (Pichón, 1960a, pág. 184) La respuesta ante inestabilidad del grupo, usan las herramientas de transformación que tienen a mano: la exclusión. El malestar sin intermediario para una de las niñas era F o ella. El juego en este espacio fue pocas veces compartido, el pintar se transformaba en una búsqueda torpe de interacción grupal. Donde algunos intentaban dibujar estrictamente solo dentro de la hoja y otrxs constantemente exploraban salirse, para ver qué pasaba.

Las primeras sesiones del segundo grupo se vuelven tan difusas como las del primero, en las primeras sesiones, sólo me permiten reconstruir el grupo anterior. Pero mientras más fuertes eran sus colores, más distinciones propias de sus interacciones podía diferenciar. Y F encarnaba el malestar principal.

5.4.3. Mi mama de Verdad

M: me quiero ir, ya no quiero venir. ¿puedes llamar a mi mama?

Yo: lo siento, hablaré con ellxs. esperemos, ya debe llegar. (le doy un abrazo)

M: (llorando) no, yo quiero a mi mama de verdad.

Cada vez que recuerdo esa escena, es difusa es como si rechazara el abrazo de quien no es su madre, pero al mismo tiempo las palabras “mamá de verdad” quedaron dando vuelta como si los gritos de F, aun ausente, hubiesen reclamado un lugar en M.

F sabía que su mama estaba en la cárcel su abuela no lo escondía se lo repetía de tanto en tanto, pero a M su familia no le decía, aunque en cierta forma, se sabía que M sabía sobre la existencia de su mamá.

Un par de sesiones atrás me había pedido que le dibujara un corazón, y yo solo le pregunte porque pensaba que ella no lo podía dibujar, a veces sentía cierto malestar con M, que se me escapaba y luego intentaba reparar, en pequeños detalles como esa pregunta que le hago, en vez de simplemente acoger su petición. En la facultad estaban las movilizaciones feministas y mi infancia de mujer se cruzaba con M, por lo que trabajar en mi acercamiento con ella en cierta forma me interpelaba directamente convirtiéndose en una de las instancias más complejas. Esto lo digo con la intención de hacer evidente la serie de errores con los que me tuve que enfrentar y la constante ambigüedad en la que me movía con el grupo. Ese día recordé esa pregunta, y a modo de reparación le pregunté si quería que dibujáramos un corazón, dijo que sí, pero con la condición de si se lo podía llevar, para dárselo a su mamá. Le dije que haríamos una excepción ese día, ya que era un día distinto (no se pueden llevar los dibujos), así que llenamos tres hojas con corazones gigantes, hasta que logró terminar uno completo. Luego, cuando se iba se devuelve y dice:

M: ¿tienen algún clavo?

yo: ¿no tengo... pero para qué es?

M: Es que mi mamá es muy pobre, no va a tener como colgarlo.

Yo: ah, entiendo. Tengo scotch, lo podría ¿pegar?

M: ¡sí! (sonríe y envolvemos scotch en un lápiz que se lleva)

M: La otra semana quiero pintar otra cosa.

Yo: ah entonces, ¿no quieres que hable con tu mamá para que no vengas?

M: mueve negativamente la cabeza mientras ríe.

Yo: y... ¿nos vemos la otra semana?

M: sonríe y sale corriendo.

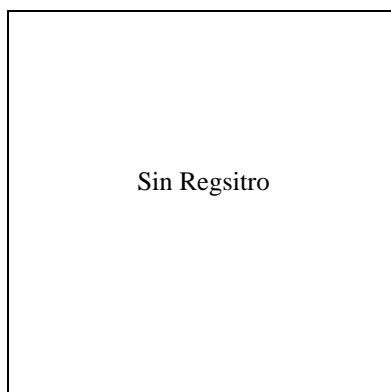
El corazón que se llevó no tiene registro.



Pintura 18. Corazon 3



Pintura 19. Corazon 4



Pintura 20. Corazon 5

5.4.4. La imagen de lxs cuidadxr

La imagen de cuidadxr arrebatado es llenado de una fantasía que le permite a la infancia construir cierta historia, el problema de esa imagen es que no se logra conectar con la imagen de la cárcel. Por lo que la demanda de M. era ver a su madre, pero la madre que busca es la madre imaginada, la madre negada. Así mismo, su abuela por otra parte encarnaba en M. la hija negada, y tal como le declaro a la ONG, veía en M una nueva oportunidad ante la pérdida de su hija por eso no quería vincularse de ninguna forma con la privación de libertad, para comenzar de nuevo. Y su afecto estaba a la espera de que la represión hiciera su parte en M.

Por otra parte, F se golpeó con la realidad de esa madre real, que, aunque estuviese libre ya no va a estar. Pero es la imagen de su padre la que está en el imaginario, un

padre al que no puede ver, pero de quien intenta conocer entre pequeñas conversaciones de adultos, sus gustos e identificaciones.

5.5. Entonces: ¿Dónde está la tarea?

Si bien aparentemente en el grupo operativo se manifiestan tres instancias distintas: pretarea, tarea y proyecto. Estas no se dan en orden cronológico lineal, sino en un tiempo vertical, en el que la historia grupal e individual se cruzan haciéndolos emerger, es así como el contrato del encuadre (límites) se cruza con la pretarea (resistencias). En el caso de los grupos adultos, según lo mencionado por Pichón, el contrato es establecido con límites concretos, al menos en un nivel explícito. Pero en el caso de la infancia, el encuadre es un espacio en el que se puede asentar, pero no consentir algo que se desconoce. Por lo que el contrato demora más tiempo en ser acordado e integrado. Como ejemplo de esto, está el caso de M, quien aún avanzado el grupo manifestaba no querer asistir a las sesiones para luego planificar la próxima sesión.

Establecer la voluntad infantil como motor del hacer grupal, si bien es un espacio precario para mí como coordinadora, también se transformó en una herramienta terapéutica en el caso de las infancias excluidas, quienes descubren que sus decisiones se materializan y modifican su espacio inmediato. Recordemos que una de las problemáticas que emergen políticamente es el asistencialismo y la orden externa del que hacer o de que alguien lo hará por ti. En este caso el juego no es lo que ocurre dentro del grupo como un espacio de acompañamiento, sino que el grupo mismo, ósea las sesiones, son el juego que pueden transformar en pequeñas decisiones, como en el caso de M, asistiendo o dejando de asistir. En este caso, sostener la intervención desde este lugar en que se asiste o ausenta por voluntad ya inscribe un espacio terapéutico fuera de una clínica asistencial en infancias excluidas, permitiéndole la capacidad de agenciar una decisión. Permittiéndole a M comunicar abiertamente a su familia la urgencia con la que quería asistir al espacio, cuando quería asistir.

5.5.1. La vuelta de F: un nuevo grupo, una nueva oportunidad

M: según el colegio era explosiva, según sus pares era “hombre” y según la ONG era callada y tierna, pero “terrible”.

F: Según el colegio era agresivo, incontrolable, peleador, mentiroso. Según la ONG existía un espacio de ambigüedad con respecto al relato de F. en que cuenta en el colegio que la abuela los hace pedir plata en la calle y la abuela lo niega. En algún momento el colegio quiso judicializar el caso y la ONG intervino pensando en las consecuencias de todo esto. Por lo que el relato de F quedó marcado por “la mentira” para el colegio.

5.5.2. Los roles

El interjuego de roles es una dimensión constituyente para Pichón, desde la funcionalidad para el grupo como su estructuración, incluyendo las dinámicas individuales de sus integrantes. Observar el movimiento de roles de M y F al estar en una nueva situación grupal, me permite como coordinadora y a mi compañero desde la observación realizar nuevas lecturas y por otra parte a M y F construirse desde nuevas conductas y relaciones, que más adelante irán apareciendo.

El segundo grupo conoce a M en brazos, llorando y siendo la más pequeña. Desconocen la historia anterior y la integran como alguien a quien quieren cuidar:

J: M, ¿estás bien? (mirándome con desconfianza) ¿le hizo algo? ¿porque está llorando?

Yo: Solo la estoy calmando.

F por otra parte llega efusivo luego de dos semanas sin asistir. Comentó que estaba enfermo, que le había llegado el mensaje que le mandaron sus compañeros en el que decía, “*que viniera, que el grupo lo estaba esperando*”. Aún estaba en la tensión de que quería un grupo, pero al mismo tiempo, el espacio “era suyo”. Comenzó a contarle al grupo sobre sus pinturas, lxs integrantes anteriores y que quizás **podrían volver**. Esto queda a la interpretación de comparación o amenaza, ante la idea de quienes son lxs otrxs.

5.6. La tarea

5.6.1. Por fin comenzamos a pintar

Una vez instalado el grupo, conformado el encuadre y disuelta algunas resistencias, comenzamos con la tarea. Aquí es necesario visualizar dos instancias de tarea, por un lado, está el grupo en su dimensión terapéutica enfocada a las ansiedades propias del grupo con relación al tema de privación de libertad y por otra parte el grupo, como grupo de juego-aprendizaje en relación con el taller de pintura libre. En esta segunda instancia con el cambio de participantes, se moviliza la estructura grupal que cambia para M y F. Por lo que en esta instancia el foco está en la resolución de las ansiedades ligadas al aprendizaje de jugar a pintar y su relación con los objetos de conocimiento. Recordemos que en uno de los últimos trabajos de F dice con respecto a los elementos de una sus pinturas que tienen “*unos juguetes porque **ahora el robot puede jugar con otros niños, tiene un sk8 y un auto***”.

El “cómo abordar una tarea” pareciera ser una pregunta en una etapa más adulta, ya que al inicio el grupo solo pregunta **¿qué se hace en el taller?**, en cambio cuando hablo sobre la experiencia de grupo operativo en otras instancias, los adultos preguntan **¿qué tiene que hacer en el taller?** seguido del **¿qué es lo que se enseña en el taller?** esto abre la reflexión en torno al diferencia relacional que establece el grupo con el objeto de conocimiento.

5.6.2. Trafico de colores

Dentro del abordaje de la tarea grupal, avanzadas un par de sesiones, aparece la combinación de colores. Alguien descubre el naranja, ante la emoción el grupo comienzan a preguntar como lo hizo entre los más cercanos. El primero en descubrir el naranja comparte lo que hizo y los demás incorporan el naranja en sus pinturas. Luego aparece el celeste, pero esta vez el celeste solo es compartido con el integrante más cercano a quien lo descubre, ambos de género masculino. Por lo que F, al quedar fuera de ese color, comienza a buscar otro color para tener algo, hasta que encuentra el café. En ese momento busca hacer un intercambio, el cambia el café si le dicen como hacer el celeste. Desde lejos una compañerita dice “*solo mezcla el blanco y el azul*”, pero lejos de atender esta indicación, F quiere el intercambio. Y es así como comienza una dinámica de intercambio de colores para establecer relaciones de poder.

La diferencia por género en el grupo es marcada, quienes intercambian colores y esconden su descubrimiento para utilizarlo son infantes de un género masculino tradicional. En cambio, quienes quieren compartir son participantes que solo pintan y no están buscando ser el “jefe del grupo”. Una semana antes F abre la discusión sobre ¿quién es el jefe del grupo? solo dos compañeros comenzaron a relacionarse desde ese lugar, entre juego y en serio. El resto del grupo no toma atención, y continúan pintando. Para F pareciera ser necesario establecer los roles, autonombrándose como jefe y queriendo ser reconocido por lxs otrxs. Las dinámicas que establece F si bien siguen siendo violentas, pasa de una violencia física a solo una invasividad proxémica que se matiza con estados emocionales más tristes que agresivos.

Otra observación que llama la atención es que F antes de la transición de grupo habría comenzado a ocupar colores mas fuertes (rojo, azul, amarillo, verde) versus la paleta anterior que era más gris (café, azul, negro, plomo) con la llegada de los nuevos integrantes estos colores mas fuertes se toman la escena marcando una dinámica distinta en la interacción grupal y en la construcción de sus pinturas.

5.6.3. El derrame de pintura

A un integrante en 3 ocasiones se le dio vuelta la paleta de colores, limpiamos y seguimos con el taller. Pero ese día, F llegó molesto, cuando va a discutir con sus compañeros se le cae la paleta de colores, sus compañeros lo miran y se comienzan a reír (existe un malestar ante el autoritarismo de F en el grupo). Me acerco:

F: “me quiero ir”

Yo: bien, si quieres te puedes ir o si quiere me podrías ayudar a limpiar y sacar la pintura. (F accede corporalmente a sacar la pintura) si quiere ¿podríamos llenar los colores de la paleta? (F no dice nada, pero me sigue en silencio).

En ese momento el resto del grupo ya estaba muy inquieto y yo intentaba, aunque solo fuese una cosa hacerla bien, apelando a que mi compañero observador podría trabajar con el resto del grupo. Cuando estoy vaciando los colores en la paleta de F ya estaba muy angustiada porque además no quedaba negro, cuando estoy intentando vaciar el frasco con lo poco que quedaba, entre los gritos del grupo, F un poco más aliviado me

mira y dice: “Ahí está bien, está bien así” dejando un poco dentro del frasco que era para el resto del taller. Tomó sus colores y volvió a pintar. Por lo general lxs chicxs cuando pueden tener algo lo piden hasta que se agota e incluso algunos sugieren que podría traer más colores o mejorar el brillo de otros, practicas propias de las relaciones asistencialista con los programas de intervención. Por lo que pocas veces uno ve que ellxs sean los que colocan el límite en aquello que se reparte pensando en el resto. Ese día el grupo estuvo inquieto toda la sesión, excepto por F quien luego de este episodio solo se dedicó a pintar.

5.6.4. La Colchoneta

Como siempre corrían cuando llegaba al colegio, tomaban las mochilas y comenzaban:

Grupo: ¿podemos entrar? ¿qué falta? ¿puedo mirar? ¿qué hay que hacer?

Yo: Aun no pueden entrar, porque estoy ordenando la sala. Pueden dejar sus mochilas adentro ordenadas y luego esperen afuera.

Grupo: ¿podemos mirar cómo ordenan?

Yo: bueno, dejaré la puerta abierta. Pero no pueden cruzar el marco de la puerta, ¿bueno?

Y así fue como cada media hora antes de comenzar el taller, había un pintoresco grupo infantil intentando caber dentro del marco de la puerta, sin cruzar la línea de entrada, acomodándose para que pudiesen ver el grupo completo, intencionado algún dedo escurridizo que cruzara la línea por unos segundos, mirando por alguna respuesta y finalmente, preparándose para entrar. Pero justo ese día llegue tarde, llegue a la hora que comenzaba el taller y no tuve tiempo para preparar el espacio. No tuvieron esa media hora en que juegan a esperar en el marco de la puerta, así que estaban inquietos por todo el patio. La realidad era que el colegio tenía una visión bastante negativa de ellxs individualmente, por lo que nadie estaba contento con que estuvieran deambulando. Incluso F tenía prohibido quedarse en las tardes, la única opción que había era por el taller de pintura. Cuando estoy entrando a la sala otra tallerista a quien no conocía se acerca:

Tallerista: Llegas tarde

Yo: (la miro extrañada) Si.

Tallerista: F no va a entrar a tu taller, hasta que arregle la colchoneta. Están por todo el patio. ¡Y yo tengo mi taller, y él no va a mi taller!

Yo: Tengo que entrar. (entro a la sala)

Arreglo rápido, conversó con una de las niñas del grupo que me acompaña a buscarlos, me dice que están todos juntos atrás, sentados arriba de una colchoneta y no saben qué hacer. Los miré y les dije *vamos al taller*, se fueron tranquilos entraron a la sala como si nada y comenzaron a prepararse. La tallerista, abre la puerta bruscamente y dice:

Tallerista: (en actitud de rabieta) Él no va a entrar al taller (por F) hasta que arregle la colchoneta, dice que no fue, pero...

Yo: (Me di vuelta y moví la mano y le dije) ¡AFUERA!

La tallerista inmediatamente sale de la sala, y dice que le sacaron una colchoneta que no estaba en el lugar que ella la había dejado.

Yo: no sé cómo enseñaras en tu taller, pero en el mío no trabajo con sistemas de violencia. Tu no entras sin tocar la puerta, tu no le gritas a ningún niño en la sala. Tu no le dices si hacen o no hacen el taller. ¿Queda claro?

Tallerista: Pero la colchoneta

Yo: Ahora hablo con el grupo. (entre y cerré la puerta)

Entre a la sala y, hablaban los siete al mismo tiempo. ¡No fuimos nosotrxs! ¡ya la habían sacado! ¡Nosotros la movimos, pero no la sacamos! ¡es verdad! ¡no nos creen! ¡siempre nos dice lo mismo!

Yo: Esta bien, les creo, les creo todo lo que me están diciendo. (silencio grupal)

M: la movimos, pero no la saca... (F se adelanta y le pone la mano en la boca a M, la mira)

F: Nos cree

Esa fue la primera vez que nos sentamos en círculo a conversar, les pregunté qué podíamos hacer, había una parte del grupo que no estaba en la colchoneta. F decía que no hiciéramos nada, porque ellos no habían sido y él no sacó la colchoneta y que no era mentiroso. Les explique que, si bien podíamos no hacer nada, afuera seguiría esa persona gritando e iba a molestar hasta que comenzáramos el taller. ¿ustedes quieren pintar? (asienten con la cabeza) Como F no fue y nosotros éramos un grupo, les propuse que quizás podíamos hacerlo todxs juntxs, porque como nadie fue, nos hacemos cargo todxs y volvemos a pintar rápido. Y aunque F estaba un poco molesto, finalmente aceptaron, así que fuimos y entramos la colchoneta a una salita que estaba a 1 m ½ de distancia, nos demoramos menos de un minuto y volvimos a la sala a pintar, doy estos datos, porque realmente encontré absurda la situación.

5.6.5. Las colaciones

En cierta forma esa tallerista me hizo caer en cuenta de que el taller en sí mismo se había vuelto amenazador para el resto de los programas que había en el colegio y si bien esta era solo una práctica ambulatoria, el resto de los talleres no necesariamente lo sabían o lo creían.

Pero mi malestar apareció porque sentí que la tallerista fue agresiva solo por esa sensación de amenaza y se descargó con el grupo que nada tenía que ver. El grupo era discriminado en la hora de espera, una vez intentaron pedir su colación a lo que lxs talleristas respondieron que no tendrían colación porque no iban a su taller. Las colaciones sobraban y esas que sobraban eran las de ellxs, ya que a pesar de todo estaban inscritos en los programas y ante este problema buscaron una solución. Lo que hacían era dejar a alguien comprometidx para que les avisara cuando fuesen repartidas las colaciones, cuando esto ocurría corrían para pedir una, las llevaban a la sala y luego se las comían cuando terminaba el taller. Ese tráfico de comida, colores o roles aparecía como respuesta al sistema de violencia que vivían en su entorno, mientras el autoritarismo hace oídos sordos a sus demandas de comida el tráfico se vuelve una respuesta legítima de ejercer comprendida y compartida entre lxs infantes.

Cuando se establece el “yo les creo” la dinámica grupal incluso entre ellxs, comenzó a ser distinta. Pasaron de cuestionarse las historias entre ellxs a simplemente escucharse, la palabra mentiroso se comenzó a desvanecer y metafóricamente pareciera que una barrera comenzó a caer.

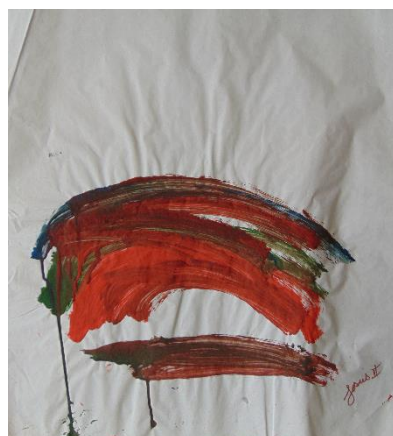
5.6.7. J y los vestidos

Entra al grupo el día que F gritaba en el patio. Es el primero en llegar y quien reúne a todxs para comenzar a pintar, tiene una fijación con ordenar el espacio de acuerdo con los vínculos que él determina (entre amigxs, hermanxs, familia, grupo) Una vez J. intentó presentar a su mamá, quien de forma esquiva solo hizo un gesto de saludo, nos miramos e intento salir lo más rápido posible del lugar, entre sonrisas nerviosas.

Llegó el primer día y era el primero en entrar, pintaba manchas, tarareaba una música que repetía una y otra vez, una y otra vez, sesión tras sesión y cada mancha tenía nombres de fantasía como: la selva, la playa, el campo, el mar, etc...



Pintura 21. El Campo



Pintura 22. El Campo



Pintura 23. El Bosque



Pintura 24 El Bosque



Pintura 22. La Playa



Pintura 23. La playa

Todo esto me resultaba extraño ya que en cada sesión decía lo mucho que “le gustaba pintar”, lo mucho que “le encantaba” pero yo siempre lo veía hacer lo mismo. Quizás de verdad le gustaba mucho hacer lo mismo y por eso lo hacía.

J y otra compañerita asumieron el rol de juntar las mochilas, cada vez que abría la puerta de la sala para iniciar el taller. Iban y recogían por el patio las mochilas del grupo y las ordenaban en las sillas donde dejaban sus cosas, sus mochilas en cada sesión estaban más juntas y si faltaba una corrían por el patio buscando la que faltaba, incluso si alguien no quería entrar al taller ese día, aun así, llevaban su mochila. El resto del grupo en la medida que llegaban solo miraban para saber si sus mochilas estaban juntas con las otras.

En las mochilas, en el acto de dejar pintura, hacer pinturas en las que se dibujan entre integrantes, el preguntar quién es el jefe del grupo o decir que el grupo no tiene jefe, sus participantes reconocen abiertamente estar en un grupo y reconocer los límites de este a través de ritos que se repiten. Comenzando a construir una imagen de grupo no solo en un espacio compartido sino con representaciones internas entre ellxs. Y desde una lectura de grupo operativo, aquí tendríamos un grupo.

Pasadas un par de sesiones con el segundo grupo J entra a la sala más desinhibido y jugando, por primera vez no se preocupa de las mochilas, se ríe y dice:

J: pónganme los vestidos (refiriéndose a los delantales)

Sus compañeros hombres lo miran con extrañeza, quienes también se colocan el delantal y le dicen con cierta molestia:

Compañeros: ¡estos no son vestidos! (J queda en silencio y me mira)

Yo: bueno, entonces ¿que son?

Compañeros: delantales, delantales para pintar

Yo: y ¿no pueden ser un vestido y un delantal, también?

Los compañeros se quedaron mirando junto con F y no dijeron nada. J uso sus vestidos (se puso 2) y se fue a pintar. Ese día se movilizó todo el grupo salían y entraban al baño era como si se estuvieran reorganizando, en un momento que M se demora en volver (es la más pequeña) la voy a ver y uno de sus compañeros la estaba amenazando con pegarle. Le decía que parecía hombre, mientras J gritaba que no le iba a pegar a M. M por su parte le quería pegar un combo a su compañero, J se interpuso para defender a M, me interpongo y el combo del compañero le llega a J. El chico lo mira y le dice a J *“¿porque te mueves así? y ¿hablas así? parece que te gusta que te peguen”* (en un gesto femenino). J se resignó y no dijo nada. Le dije al chico que lo lamentaba pero que acá no podían ocurrir golpes, que si quería que viniese la próxima sesión. Y nos fuimos con J y M caminando a la sala en silencio. Mientras el chico se quedaba en el baño.

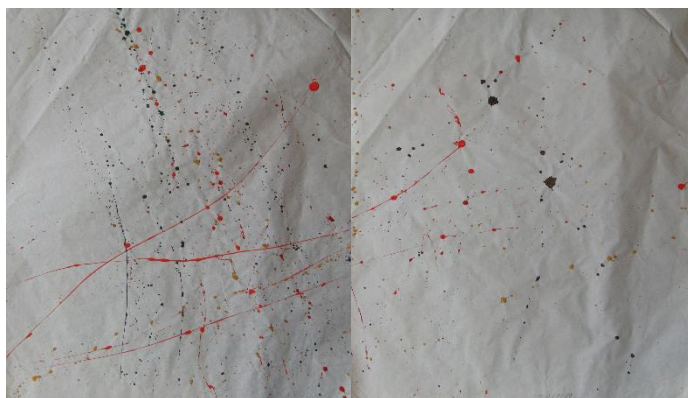
Ese día el taller se desbordó, F recurrió nuevamente a los puntitos y un chico quiso unir dos hojas para pintar. Alcanzaron a estar solo 25 minutos en el taller de los cuales solo 15 pintaron y pidieron salir antes, cuando se fueron J preguntó:

J: ¿me puedo quedar un rato más?

Yo: sí, claro

J: ¿puedo juntar dos hojas?

Le juntamos las hojas, tomó su paleta y comenzó a tirar pintura por toda la mesa, intentando atinar a las hojas, tiró pintura un montón de veces, estaba solo daba lo mismo donde cayera la pintura. Se quedó un rato mirando y siguió tirando pintura, eso era todo, tirar pintura. Cuando terminó respiro, se dio vuelta y me dio un abrazo fuerte y dijo: *“gracias, la quiero mucho”* luego de eso se fue.



Pintura 25. Sin Nombre.

Desde ese día, dos compañeritos hombres (uno que había dado el golpe) ya no volvieron, decidieron no ir al grupo, solo se quedaron M, F, J, una compañera con quien juntaban las mochilas y un chico que disfrutaba pintar, estos dos últimos eran hermanxs y habían llegado hace poco a Chile. En la siguiente sesión, sin más J salió de la mancha, comenzó a pintar figuras y dejó de tararear esa música repetitiva.

Desde una lectura de grupo operativo en este pasaje emerge la relación entre la tarea explícita y la implícita, donde cada una es reflejo de la otra. La ruptura a través del esclarecimiento de pautas estereotipadas, en este caso a la normatividad del género ya sea a través de creencias o conductas implícitas, al verse confrontadas se abre la posibilidad de movilización de los roles de sus participantes, ya sea desde la auto exclusión de un lugar que ya no les parece seguro, como es en el caso de los compañerxs o en J, que deja de agrupar las mochilas y a sus compañeros por cercanía para comenzar a moverse entre el resto del grupo. El movimiento de las pautas estereotipadas no solo moviliza los roles, sino que junto con este se moviliza el aprendizaje, en este caso el jugar a pintar. Su cuerpo estaba dispuesto de una forma distinta en el mundo y eso le abría nuevas posibilidades de figuras en el papel. En relación con esto Buzzaqui (1999) dice:

Bajo esta tarea explícita subyace otra implícita, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento, de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación, significando un obstáculo frente a toda situación de progreso o cambio. (p. 737)

Para Rodolfo (1992) las repeticiones y las transformaciones pictóricas forma parte de acceso al material inconsciente. Si bien es tentativo abrir ese espacio de interpretación, este queda fuera del alcance de esta tesis. Pero si es posible dar

cuenta de la amplitud de conductas que se abrieron a propósito de este episodio y como de alguna forma el espacio de juego permite acompañar procesos psíquicos.

A estas alturas ya solo quedaban 2 sesiones, por lo que al final la siguiente sesión se les informo que la próxima sería la última. En supervisión se corrigió que la información de la última sesión debía ser al inicio de la penúltima, para que trabajaran la asimilación de la idea de finalización dentro de la sesión. Y bueno realmente fue así, cuando les informo que la próxima será la última se miraron incrédulos, cuestionaban por qué por unos segundos y luego solo se resignaron al silencio.

5.7. Hay despedidas que simplemente no se pueden dar

En la última sesión cuando llegue al colegio nadie corrió, las mochilas no se ordenaron dentro de la sala, en el marco de la puerta nadie apareció al llegar la hora nadie entró. Salí al patio a ver si alguno quería entrar, pero J no me miraba a los ojos, me dijo gracias, pero aquí estoy bien recortando un género para jugar en otro grupo, M fue retirada y F ni siquiera había asistido. La compañerita que juntaba las mochilas agradeció la invitación al taller, me quedo mirando en silencio, miró a J y se quedó en el patio. El único que llegó fue aquel chico que disfrutaba pintar y su hermano. Y estas fueron sus últimas pinturas:



Pintura 26. Casa Con globos



Pintura 27 La Casa



Pintura 28. El tren.

En estas relatan como una casa se va impulsada por unos globos. Dicen que extrañan un poco la casa y que les gustaría volver. Aquí daría una doble lectura, ambos eran migrantes y aunque el tema de la casa siempre salía en sus pinturas, esta vez narraban una casa que se iba, como si fuese una despedida. Cuando visualizo la representación que hacen del taller, cuando veo lo triste que están lo demás por la partida de la intervención, pero también lo fuerte que se ven para decidir integrarse en otros lugares, comienzo a entender que es un espacio protegido, porque, aunque quizás parezca absurdo, yo hasta ese minuto, no lo había visto como tal.

Una semana después, me llaman desde la ONG para preguntar si habrá grupo operativo. Les explico que no, que la semana pasada había avisado que sería la última sesión y me pareció extraño porque la ONG ya lo sabía. Me comentan que F estaba intentando comunicarse, y ante la insistencia decidieron llamar para que supiera, cuando le explican que la semana pasada era la última sesión como le habían dicho, responde que no lo recuerda, que creía que no le habían avisado.

Cada uno de nosotros intento cerrar los lugares como pudo y a veces, ni las despedidas ni los cierres son lugares por los que nos es más fácil transitar.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde una lectura de grupo operativo, la principal diferencia entre infancia y adultez está en el uso de la palabra hablada, en un plano explícito. Esto, que podría mirarse como una problemática, más bien es el primer impulso para enfocarse en la tarea. Por lo que desde el inicio simplemente se dedican a pintar y la lectura no nace desde las interpretaciones que ellos mismos sobre su hacer, sino de las contradicciones que emergen como acciones al ejecutar su tarea en el espacio de juego. Si bien el ECRO en infantes es discutible, existen momentos en el que uno podría iniciar una lectura de este, como, por ejemplo, a través de la polarización del grupo cuando se encuentran ante una disonancia cognitiva, como ocurre en el pasaje de “J y los vestidos”. Situación que abre una reconfiguración de los esquemas y representaciones mentales con respecto al “cómo” es posible abordar la tarea, las conductas aceptadas dentro del grupo y el simbolismo que queremos movilizar en nuestros vestuarios. Estas circunstancias abren desencuentro en las interacciones grupales que no permiten seguir abordando la tarea y piden ser resueltas. Otro ejemplo es el de la colchoneta, donde lo que se moviliza es la representación de “los mentirosos”. Etiqueta grupal que instala la institución educativa en su relación con la infancia cuando pone en duda en distintas ocasiones su palabra. Modificar esta representación involucra un acercamiento para abrir espacios de comunicación más fluida entre pares y entre el grupo y la coordinación, como también para observar sus propias representaciones grupales cuestionando si es que son o no mentirosos. Uno de los fines del proceso de intervención de grupo operativo es permitir la movilización del abordaje de la tarea y para eso es necesario abrir estos canales de comunicación y estos cuestionamientos con respecto a sus propias creencias.

Por otra parte, si bien en el grupo de adultos Pichón no enfatiza el encuadre, pero en espacios de infancia este se vuelve fundamental, por lo que el ejercicio de la tarea y el encuadre se van conformando en un mismo tiempo, pero de dos espacios distintos. Y probablemente, este encuadre solo puede ser caracterizado al final de grupo cuando el último chico pinta la casa con globos. Y habla de aquella casa como un lugar en que podía jugar con cierto espacio de protección. El encuadre se tensiona entre la diferencia de asentir y consentir donde el consentir solo podría ser frente a una experiencia

relativamente conocida, pero cuando aún no se vive aquella experiencia el contrato queda en el aire, a la espera de ser construido y luego aceptado.

La caracterización del taller como espacio seguro o de protección donde se puede jugar, emerge como objetivo orgánico y fundante en este grupo de infantes. Desde aquí observo que el objetivo final no es guiarlos en la solución de algún conflicto adaptativo que se tenga con la institución por los cuales se demanda la intervención. Sino simplemente brindarles un espacio donde puedan jugar sin sentirse bajo amenaza, en el primer grupo amenaza de ataque y en el segundo amenaza de pérdida.

Jugar, decidir y modificar la realidad la expresan a través de delantales que se vuelven vestidos, en el asistir o no al taller, poder ir pero solo entrar a pintar cuando se sientan listos, quedarse sentados en una esquina mirando, movilizar las hojas para pintar de otras formas, en la integración de rituales como las mochilas o transformar grupalmente todo aquello que queda fuera de: la consigna “puede pintar libremente” y la negación de la agresión o autoagresión física dentro de la sala.

Por otra parte, se observa en la construcción de conocimientos con respecto a la pintura, ya que es solo la exploración orgánica la que va levantando saberes. En este sentido no es la coordinación ni el objetivo del día, ni la clase la que define qué es lo que aprenderán, el rol de la coordinación es solo sostener el encuadre del taller. Al punto que cuando descubren se visualizan como dueños de su conocimiento, en este caso un color, que pueden intercambiar o compartir en el espacio público, copian formas y figuras entre pinturas que ven alrededor, modificando las figuras de sus propios trabajos jugando con aquello que les es propio.

Aquí la disputa de poder por quien es el contenedor de saberes depositados en el sistema educativo e individualizado en la figura docente se tensionan para dar cabida a la figura del infante como constructor de conocimiento, como un agente movilizador a través del juego. Cuando digo constructor de conocimiento no me refiero al “hacer como” que construyen conocimiento, sino concretar que no existe mayor conocedor de un proceso de aprendizaje que el propio aprendiz y su interacción con los objetos de conocimiento que modificados a propósito de sus experiencias.

“La técnica de estos grupos está centrada en la tarea donde teoría y práctica se resuelven en una praxis permanente y concreta en el ‘aquí y ahora’ de cada campo señalado. Las finalidades y propósitos de los grupos operativos pueden resumirse diciendo que su actividad está centrada en la movilización de estructuras, estereotipadas a causa del monto de ansiedad que despierta todo cambio (ansiedad depresiva por abandono del vínculo anterior y ansiedad paranoide creada por el vínculo nuevo y la inseguridad consiguiente). En el grupo operativo, el esclarecimiento, la comunicación, el aprendizaje y la resolución de tareas coinciden con la curación, creándose así un nuevo esquema referencial” (1960b, pág. 275).

Es en este lugar donde entra la clínica de Winnicott con infantes, que busca devolver esa capacidad de creación o con un grupo operativo que permite posicionar la experiencia grupal como protagonista de sus procesos en la modificación de su objeto de conocimiento. Para defender la idea del movimiento, del juego libre en un espacio acompañado (en este contexto protegido) que permite el aprendizaje y la exploración.

6.1. ¿Es pertinente el dispositivo en infancias con problemáticas de privación libertad?

En espacios donde las instituciones estatales han expropiado los recursos y la autonomía de las organizaciones territoriales, donde el estado se hace presente solo a través del control y el castigo punitivo, se ha levantado una gran desconfianza a instancias como esta. Desde esta perspectiva no es posible pensar en dispositivos de adaptación y mucho menos pensar en la intervención como una herramienta ingenua. Las problemáticas de privación de libertad son sociales, por lo que generar estos dispositivos de intervención como psicóloga solo me permiten visibilizar el sufrimiento, canalizarlo o solo disponer de un lugar para que el sujeto que emerge de ese dolor no sea juzgado. Pero la reparación de estos casos es material, concreta, directa y urgente, hasta que estos espacios de acompañamiento no sean necesarios. La pérdida de uno de sus cuidadorxs es quitarles quizás, una de las únicas fuentes de ingresos a un contexto que en si mismo ya era adverso antes de la privación de libertad. Quedar al cuidado de abuelos o solo la madre, es dejarlo expuesto a las beneficencias del estado o los programas de gobierno. Contextos en los que deben aprender a crecer más rápido

ya que cada derecho por muy básico que sea, significa un esfuerzo aun mayor que para el resto de la sociedad.

La palabra protección, cuídame o las instancias para exigir las, se vuelen más recurrente en este grupo. El dolor o la preocupación por saber acerca de sus cuidadores se vuelve mayor a que si un cuidador estuviese simplemente ausente. Lxs adultxs tienden a querer creer que al ser infantes no saben, pero ellxs crean su propia historia con los retazos que van recibiendo del ambiente. Saben cuándo hablan mal de sus cuidadores encarcelados, saben que no lxs pueden defender, saben y tienen conocimiento de lo que es una cárcel, a lo que están expuestos y viven con esa preocupación. Expresando sentimientos de miedo, tristeza, enojo, explosión, llanto, agresividad o perdida. Que hablen mal de sus cuidadorxs en cierta forma es como si hablaran mal de ellxs, idea que se reafirma por el trato de las instituciones externas (docentes, vecinxs, compañerxs).

La pérdida de control ante el encarcelamiento deja una infancia, con cuerpos reprimidos, silenciosos y resignados. Donde el juego y su capacidad creadora se vuelve una necesidad urgente de ser reparada para tramitar de alguna forma esa falta de control y abrir ese espacio en el que puedan decidir fuera de toda amenaza. En los dos casos que lograron ser trabajados con más tiempo pareciera que la instalación del espacio de juego tramitara procesos vinculados con la pérdida o falta de conocimiento de sus cuidadores. En ningún caso sustituye la falta, sino que solo ayuda a movilizarla o ser expresada.

Como investigadora el dispositivo funciono como acercamiento a una realidad lejana y ajena, en la que incluso la corta edad de la infancia ya presenta resistencias que los ponen en alerta para intentar leer que es posible hacer o no en el espacio de intervención. En el caso del grupo en que solo estaban infantes con algún adulto significativx privadx de libertad, este conocerse llega de una forma absolutamente distinta a mis expectativas. Ya que, si bien existía un interés de asistencia de sus integrantes, la precariedad y desconfianza estaban constantemente tensionando el espacio. Por lo que su proceso de confianza fue mucho más lento, pero no por eso necesariamente inexistente. La construcción de un vínculo de confianza fue mucho más lenta y junto con esto la expresión del juego en el espacio.

Desde el campo de las ciencias sociales no es posible intervenir a través de la educación o la salud, cuando la pregunta anterior pasa por vivienda o alimentación. Si bien la consigna que hoy se transversaliza en los movimientos sociales es la de dignidad, en estos espacios se está muy lejos de pedir dignidad, donde lo básico no llega, ni siquiera de forma indigna y también les es negado organizarse fuera del estado.

La herramienta cumple el objetivo de ofrecer un espacio que genere el juego libre y protegido, bajando las defensas para poder movilizar el juego a una experiencia creadora, de interacción grupal sostenida en el tiempo. La problemática entra cuando en una lectura final encuentra la demanda de protección como una realidad transversal en el grupo de infantes y cuando esa protección es en función de necesidades concretas y básicas. El dispositivo funciona desde una perspectiva de intervención psicológica de de grupos, pero no responde a las necesidades urgentes que nos plantea la infancia con adultos significativos privados de libertad, que aquí quedan expuestas.

7. La historia después de la historia:

¿no cabe temer con estos hijos que tendrán hijos a su vez un resurgimiento del crimen en lo real si la relación con la verdad queda oculta en lo simbólico? (Mannoni p.42),

En este contexto no hay lugar posible, para la adaptación obediente.

Después de levantada las voces de M y F estas fueron escuchadas en sus entornos familiares donde comenzaron a exigir aquello que no era posible de exigir en las sesiones de grupo o en la ONG. M estaba incontrolable en el colegio, demandaba afecto y atención, estaba enojada y lo hacía saber. Ya no había un miedo de que su abuela se enterara de que ella sabía dónde estaba su madre, y yo sospecho, que ahora estaba enojada porque ella ya sabía que todos sabían que ella sabía y aun así no se lo decían.

En la escuela informaban que todos los días hacia una pataleta y pedía ir a ver a su mamá, en el colegio pensaban que era a su abuela, pero su abuela y ella sabían a quién estaba pidiendo ver, la ONG trabajó el proceso con su familia y M junto a su hermano hace un par de meses lograron conocer a su mamá.

F por otra parte quería ser el jefe del grupo, el que protegía al resto incluyendo a J y los más pequeños. Antes solo peleaba, ahora peleaba por algo, era como un infante cuidando su infancia. La violencia no desaparece, sino que se moviliza a espacios de cuidados en los que él, puede intervenir. Tiene vínculos un poco más estables y a raíz de esto, su abuela decide dejarlo en el colegio ya que, durante ese año, la idea era que F se cambiara de colegio, pero la pregunta que venía luego era: ¿a qué colegio?

Si algo me llevaré es el recuerdo de lo mucho que me rechazaba M y como eso lo tenía que congeniar con un: *¡cúidame! se me perdió la mochila.* O un: *¡ya no quiero que me obliguen a venir!* Y luego un: *¡nos vemos la próxima semana!* Entre un abrazo lleno de llanto y el día que le dijo a mí supervisora: *¡ella me cae mal!* Donde a pesar de lo incómodo, la miré con cariño y le dije: bueno, ¿no siempre tengo que caer bien?, se rió y se fue.

Un F que intentaba mostrarse más fuerte, buscando ser el jefe compitiendo con los demás e intentando quedarse en la sala luego de que lo vieran llorando. A ratos pintando en silencio ensimismado, otras veces gritando y salpicando pintura o escondido detrás de las mesas, llevando sus propias hojas con sus lápices para dibujar.

Me enoje, me reconcilie, me asuste, me arrepentí y aprendí a dar las cosas vuelta, porque ya no me quedaba otra. Durante mucho tiempo solo pensaba en que simplemente debí dejar a F entrar a la sala ese día que estaba gritando, que si este grupo tenía un sentido en ese lugar, me pregunté sobre mis sesgos, que si era muy dura con M o porque era tan incondicional con F, sobre mi ego o la falta de este. Y aunque por fuera aparentaba que estaba sosteniendo un grupo, en cada sesión, por dentro estaba infinitamente angustiada, haciendo como que lo hacía bien, pero sintiendo que

lo hacía mal y lo único que me pudo sostener era saber que al final del día, mi tarea era estar.

Autoritarismo, negación, sordera son las últimas palabras que aparecen luego de releer el capítulo de las colaciones y la colchoneta. Mientras buscaba sinónimos para saber cuál de todas ellas era posible de pronunciar. El estallido social me ayudo a darles un lugar.

Porque como me dijeron una vez en supervisión:

A veces no hacemos lo que queremos sino simplemente lo que podemos...

8.AGRADECIMIENTO

Luego de iniciadas las revueltas actuales me encontré con mi supervisora en la protesta. Entre lagrimogenas y gente corriendo, le alcance a preguntar por M y F. M estaba bien, pero a F, la pareja de su abuela le había dado una paliza brutal en la que lo dejaron tirado sangrando. Tiene una orden de alejamiento, pasaron a los programas de violencia intrafamiliar, pero su abuela quiere que su pareja vuelva porque no tiene como sostenerse económicamente. Por lo que el malestar hacia F dentro del grupo, su familia, se ha vuelto aún mayor.

En estos momentos tan tristes, no me queda mucho que agradecer, más que a la innumerable masa de gente que está dejando sus vidas en las calles, que las dejo hoy pero que las vienen dejando durante años. Héroe anónimos, pobres, bastardxs, villanxs, lumpens, senames, cárceles, psiquiátricos, poblaciones. No los idealizo, jamás lo haría, no lo necesitan. Ya son suficiente por ser quienes son.

Les agradezco porque a pesar de toda la bestialidad que han recibido, aun así, se organizan y salen a la calle para demandar un proyecto colectivo. Dejamos de robarle al del lado para comenzar a saquear las empresas. Dejamos de pelear entre nosotros para enfrentarnos al estado. Cada quien se levanta y responde desde sus propias herramientas, ante un proyecto fracasado.

Gracias.

9. AGRADECIMIENTOS INSTITUCIONALES

Esta tesis fue apoyada por el fondo basal FB0003 del CIAE bajo el investigador Jorge Soto Andrade, quien durante estos últimos años ha incentivado a toda una generación de investigadores que buscan formas de educación alternativa desde una perspectiva social.

10. BIBLIOGRAFÍA

Bagnarello, M. (2013). Clínica psicoanalítica infantil: efecto de la escucha y la palabra. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Bèrges, J. & Balbo, G. (1999). "El encuadre de la cura: demanda, transferencia y contrato con los padres y su hijo". Psychanalyse de l'enfant. M. Marchant, traducción. Paris: Ed. Masson.

Buzzaqui, A. (1999). El Grupo operativo de Enrique Pichon-Riviere. Analisis y crítica. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Cendoya, D. & Yañez I (2009). La pintura como forma de expresión en un dispositivo grupal infantil: Análisis de caso en una experiencia en un contexto de salud pública. Memoria de título, Universidad de Chile.

Comité de los derechos del niño de naciones unidas (2011). Terminar

Mannoni, M. (1991). Amor, odio y separación. Reencontrarse con la lengua perdida de la infancia. Buenos aires: Ediciones nueva visión.

Martínez, Y. (s/f). Terapia combinada de la técnica dinámico-expresiva con niños.

- Pichón-Rivière, E. (1960a). Empleo del Tofranil en psicoterapia individual y grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Tomo II. (pp. 175-188). Buenos Aires, Galerna, 1971.
- Pichón-Rivière, E (1960b). Técnica de los grupos operativos (en colaboración con los Dres. José Bleger, David Liberman y Edgardo Rolla). Del psicoanálisis a la psicología social. Tomo II. (pp. 259-275). Buenos Aires, Galerna, 1971.
- Pichon-Rivière, E. (1964). La noción de tarea en psiquiatría (en colaboración con el Dr. Armando Bauleo). Del psicoanálisis a la psicología social. Tomo II. (pp. 57-62). Buenos Aires, Galerna, 1971.
- Pichon-Rivière, E. (1970a). Transferencia y contratransferencia en la situación grupal (en colaboración con Ana P. de Quiroga). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I). (pp. 191-197). Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.
- Pichon-Rivière, E. (1970b). Concepto de ECRO. Temas de Psicología Social, Buenos Aires, Primera Escuela Privada de Psicología Social, año 7, nº 6, 1984, 5-10.
- Pichon-Rivière, E. (1970c). El concepto de portavoz. Temas de Psicología Social, Buenos Aires, Primera Escuela Privada de Psicología Social, año 7, nº 6, 1984, 11-20.
- Pichón-Rivière, E. (1978) Técnica de grupos operativos, El proceso grupal, Nueva Visión.
- Rodolfo, M. (1992). El niño del dibujo: Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo. Buenos Aires: Paidós.
- Saavedra, E. Lappado, P. Bango, M. Mello, F. (sin fecha). Invisibles ¿hasta cuándo?: Una primera aproximación a la vida y derechos de niñas, niños y adolescentes

con referentes adultos encarcelados en América Latina y el Caribe. (Material Docente).

Toledo, M. (1990). Grupos operativos: alternativa para una educación liberadora
Entrevista a Armando Bauleo. Revista "Cero en conducta" Año 5, Núm. 17 Ene-
Feb 1990, México.

Villagra, C. (2008). Hacia una política Penitenciaria en Chile. Santiago: RIL editores -
CESC.

Winnicott, D. (1971). Realidad y juego. Barcelona: Gedisa.

Zito, V. (1976). Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière: sobre el arte y la locura.
Buenos Aires, Timerman.

9. Anexo

Tabla de Pinturas

F:



Pintura 1



Pintura 2



Pintura 3



Pintura 4



Pintura 5



Pintura 6



Pintura 7

M:



Pintura 8



Pintura 9



Pintura 10



Pintura 11



Pintura 12

Pintura 13

Primer Grupo:



Pintura 14



Pintura 15



Pintura 16



Pintura 17

M:



Pintura 18



Pintura 19



Pintura 20

J:



Pintura 21



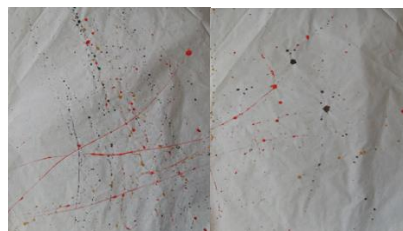
Pintura 22



Pintura 23



Pintura 24



Pintura 25

Segundo Grupo: Despedida



Pintura 26



Pintura 27



Pintura 28