



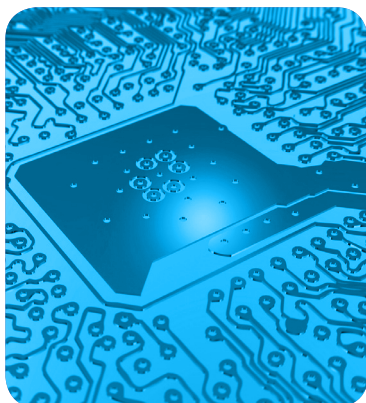
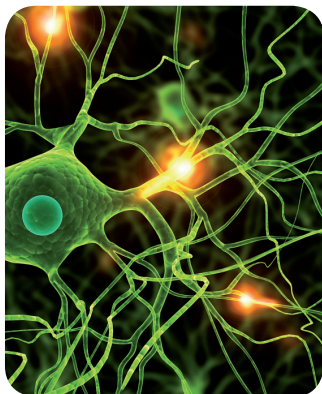
MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación de
Profesorado y Educación /12-13

Máster de Arteterapia y
educación artística



**La mirada y el sostén
en Arteterapia.
Arteterapia como vía
posibilitadora de fac-
tores resilientes**
María Crespo Bola



A todas las miradas bonitas que he recibido.

Índice

1.Resumen	2
2. Presentación.....	5
3.Preguntas de investigación y objetivos.....	7
4. Marco teórico	
4.1.Contexto de la mirada.....	8
4.2.Perspectiva de la promoción o perspectiva de la Resiliencia:	9
4.3.Psicopatología o perspectiva del déficit.....	12
4.3.1. Función de sostén materno y terapéutico.....	13
4.3.2. El sostén y la mirada en el desarrollo emocional temprano.....	13
4.3.3. El sostén como elemento terapéutico.....	15
5. Metodología.....	19
5.1.Aspectos metodológicos.....	19
5.2. Técnicas e instrumentos de observación y registro.	20
5.3.Contexto de la residencia de protección a menores.....	21
5.4. Planificación y planteamiento de Arteterapia.....	22
5.5.Descripción de casos.....	23
5.5.1 Calel.....	24
5.5.2 Violeta:	25
5.5.3 Rafa:	27
5.6. Análisis de cinco situaciones de sostén.....	28
5.7. Análisis comparativo de casos.....	33
6- Conclusiones:.....	42
7. Referencias:	45
ANEXO : Extracto diario de campo	49

1. Resumen

Este estudio busca profundizar en la mirada y la función de sostén del arteterapeuta como elemento desde el cual poder ajustarse a las necesidades relacionales y creadoras de cada niño o niña. Además se busca conocer las posibilidades del arteterapia como vía posibilitadora de factores resilientes.

Para ello se ha escogido el estudio de caso instrumental en el que se analizan cinco situaciones distintas de sostén que tuvieron lugar en tres procesos individuales de arteterapia dentro del contexto de un hogar de acogida para niños, niñas y adolescentes tutelados de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Palabras clave: Arteterapia, niños y niñas en acogimiento residencial, resiliencia, sostén.

Abstract:

The aim of this study is to deepen the look and the holding function of the art therapist as elements from which to meet and adjust to the relational and creative needs of every child. It also seeks to explore the possibilities of art therapist as an enabler of resilient factors.

To show it, five different situations of holding occurred during three individual processes of art therapy are analyzed through an instrumental case study. This art therapy processes took place in the context of foster home for children and adolescents protected by the Autonomus Community of Madrid.

Keywords: Art therapy, children in foster home, resilience, holding.

2. Presentación

Este trabajo de investigación surge de la confluencia entre preguntas acerca de lo más propio y de lo aparentemente ajeno, que resultó ser propio también.

Las preguntas acerca de lo más propio me han llevado, entre otros lugares, al trabajo con niños, niñas y adolescentes, algo a lo que me dedico desde hace ya tiempo, y al arte como experiencia dadora de sentido y acompañante en la búsqueda de caminos vitales.

Estas experiencias de beneficio personal a partir del encuentro con las creaciones de otros y la propia experiencia de creación, me llevaron a la creencia de que el arte, entendido como experiencia de creación propia o como encuentro significativo con la experiencia de creación de otros, tiene un gran valor para el ser humano. Descubrir los alcances de esta creencia personal se convirtió en mi motivo de estudio de Arteterapia, y en un punto de partida de este trabajo.

Esta investigación está centrada en el proceso de Arteterapia realizado durante el periodo de prácticas de mis estudios de posgrado, con niños y niñas que se encuentran bajo la medida de protección de menores de acogimiento residencial, contexto en el que trabajo como educadora desde hace cuatro años. El tiempo con ellos es un encuentro constante con lo potencial y con lo vulnerable de su persona, lo cual hace del educador un constante estratega en la búsqueda de recursos y experiencias significativas que permitan transitar la dificultad y dotarla de sentido. Pensé que el Arteterapia podría contribuir a esto, y aquí el otro motivo de partida de este trabajo.

Junto a otra compañera pusimos en marcha el proyecto de Arteterapia en la residencia de menores, Hogar Dominicas. Tras un primer periodo de sesiones individuales y de grupo, los diferentes procesos de Arteterapia revelaban una y otra vez la importancia de la disposición del arteterapeuta como clave posibilitadora del proceso creativo libre desde lo más propio y genuino de cada niño, niña o adolescente.

Este trabajo busca:

- Profundizar en las cualidades de la mirada del arteterapeuta como vía posibilitadora de la experiencia de creación personal. Para ello, en el marco teórico nos adentramos en la teoría de la función de sostén materno/ambiental desarrollada por el psicoanalista Donald Woods Winnicott.
- Explorar las posibilidades de la mirada y el sostén arteterapéuticos como elementos promotores de procesos de resiliencia. Para ello, también en el marco teórico, abordamos la perspectiva del desarrollo resiliente.

En esta investigación realizamos un estudio de caso múltiple que tiene como objetivo presentar y analizar cinco situaciones de sostén que tuvieron lugar en distintos procesos individuales de Arteterapia, así como aquello a lo que estas intervenciones dieron lugar en cada uno de los participantes¹.

¹ En este trabajo optamos por el término “participante”, a diferencia del término paciente, apoyándonos en la percepción que ellos y ellas tenían del espacio y relación arteterapéuticos, si bien cabe pensar que el encuadre del proceso está pensado en claves de relación “paciente-terapeuta”.

3. Preguntas de investigación y objetivos

Al hilo de lo expuesto anteriormente se perfilan las siguientes preguntas y objetivos de esta investigación:

- ¿Cómo habrá de ser la mirada que garantice el proceso de creación desde lo propio y genuino de cada niño o niña?
- ¿Cómo desde esta mirada puede el Arteterapia favorecer el desarrollo de factores resilientes de la personalidad?

Tres son los objetivos de este trabajo:

- Profundizar en la función de adaptación y sostén del arteterapeuta como facilitadores del proceso creador desde la búsqueda de la singularidad y autenticidad de cada niño.
- Establecer relaciones entre aquellas experiencias y respuestas que tienen lugar como fruto de la función de adaptación y sostén del menor por parte del arteterapeuta y las características de la personalidad resiliente. Este segundo objetivo da lugar a un tercer objetivo:
- Proponer una posible vía de intervención arteterapéutica para el desarrollo de factores resilientes, en el contexto de menores en acogimiento residencial.

4. MARCO TEÓRICO: LA MIRADA Y EL SOSTÉN

4.1 Contexto de la mirada.

¿En qué consiste el andamiaje que debe rodear a la persona, el andamiaje que debe permitirle retomar su vida, pese a la herida y a su recuerdo?

Cuando el entorno toma en cuenta al niño, se reorganiza a su alrededor a partir del momento mismo de su nacimiento, entonces éste podrá retomar un desarrollo ajustado, adaptado y confiado en relación con el entorno. En caso contrario, si no tiene entorno porque la familia se halla alterada o ha desaparecido, la única posibilidad de adaptación a él es reaccionar a cada una de sus disrupciones.

Boris Cyrulnik

En la introducción al libro “El murmullo de los fantasmas”, su autor Boris Cyrulnik (Cyrulnik 2003) se adentra en la historia de Hans Christian Andersen. Toma como punto de partida las circunstancias familiares desfavorables que tuvieron lugar en su infancia y que tomaron un papel protagonista en su vida adulta. Cyrulnik señala dos motivos como “andamios” responsables de su destino. Hans pudo contar con la presencia y cuidados de una figura, su abuela paterna, que le permitieron experimentarse como digno de cuidado y amor. Y además vivió sus primeros años en una comunidad marcada por una fuerte tradición cultural en la que destacaba la tradición de los relatos de cuentos, los cuales con sus tramas y personajes antagónicos contribuían a estructurar su mundo, de desgracias y dichas, también antagónico. Vínculo y sentido son señaladas por Cyrulnik como las dos palabras que permiten “esa capacidad de superar obstáculos que ahora designamos con el nombre de resiliencia” (Manciaux, 2002) con las que pudo contar el autor de cuentos infantiles.

Las historias de muchos niños, niñas y adolescentes comparten comienzos semejantes al de Hans.

4.2 Perspectiva de la promoción o perspectiva de la Resiliencia

Las teorías de la Resiliencia proponen una mirada enfocada hacia la búsqueda de recursos de salud, a nivel personal, a nivel comunitario, a nivel global.

Buscan encontrar, en personas y comunidades que han pasado por diferentes situaciones de adversidad habiendo salido fortalecidos de ellas, aquellos factores, denominados factores de protección, que posibilitaron su resistencia y recuperación.

La idea que subyace a esta búsqueda es, entre otras, poder tomar los factores de protección encontrados, como posibles guías para el desarrollo de estrategias de intervención ante cualquier tipo de circunstancias adversa.

En la revisión bibliográfica sobre resiliencia encontramos definiciones de distintos autores. Escogemos la propuesta de Rutter según la cual:

“La resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. Estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del niño y su ambiente familiar, social y cultural. La resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo entre éstos y su medio”. (Citado en Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Fontecilla, M., 1997)

Destacamos el carácter dinámico de esta definición, en cuanto a que alude a procesos que tienen lugar a través del tiempo y a procesos en los que interactúan factores personales y ambientales (familiares y/o sociales).

Wolin & Wolin (1993) destacan una serie de características de la personalidad que se encuentran en la base de las conductas resilientes:

a) Autoestima consistente: Es la base de los demás pilares y es el fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente por un adulto significativo “suficientemente bueno” y capaz de dar una respuesta sensible.

b) Introspección (Insigth): Es la capacidad de observación interior de los propios actos, estados de ánimo o de la conciencia. Sinónimo de autoconocimiento. Se considera como una manifestación de la resiliencia porque permite comprender y encontrar significado a la adversidad a partir de la conservación de su identidad, sus sentimientos, sus valores y sus sueños. Permite ser honesto consigo mismo. Está estrechamente ligada a la autoestima, que ayuda a enfrentar con naturalidad y serenidad, aspectos y situaciones desfavorables.

c) Autonomía (Independencia): Por una parte se entiende como la capacidad para fijar los propios límites en relación con un medio adverso. Es un rasgo resiliente porque permite mantener la necesaria distancia (física y emocional) de los problemas, para no ser influido y poder tomar las propias decisiones. Es la habilidad observada en los niños que se desarrollan en familias disfuncionales (padres alcohólicos o enfermos mentales) para distanciarse adaptativamente de la enfermedad parental, creando un espacio protector que les permite desarrollarse con la menor influencia patógena posible. También hace referencia a un control interno y un sentido de poder personal. Ha sido asimilada a la autodisciplina y el control de los impulsos.

d) Capacidad de relacionarse (Competencia social): Es la capacidad para establecer vínculos de simpatía, afecto, confianza e intimidad con otras personas. Es resiliente porque permite establecer una red de personas con quienes puede contar cuando necesita apoyo y recíprocamente. Esta capacidad permite comunicar con naturalidad, claridad y respeto, las necesidades, opiniones, expectativas y sentimientos. Al mismo tiempo requiere saber escuchar, ponerse en el lugar del otro y aceptarlo tal y como es, sin quererlo cambiar ni tampoco llegar a depender de él. Está directamente relacionada con la solidaridad y la amistad.

e) Creatividad: Relacionada con la imaginación que permite a cada uno refugiarse y reestructurar sus experiencias. Es también la capacidad para desarrollar el pensamiento generando nuevos conceptos, percepciones, hipótesis, posibilidades y todo aquello que puede aumentar las posibilidades de desenvolverse apropiadamente. Es resiliente porque permite idear alternativas y salidas ante la adversidad.

f) Iniciativa: Es la capacidad que da principio a las propuestas y acciones. Es el impulso a poner en práctica lo que la creatividad propone. Tiene que ver con la tendencia a exigirse a sí mismo y a ponerse a prueba en situaciones cada vez más exigentes. Permite adquirir la experiencia y la responsabilidad personal, necesarias para lograr autonomía e independencia. La persona con iniciativa suele actuar más por convicción de que lo que hace es bueno y vale la pena, que porque hay alguien vigilando para que no viole las normas. Por lo general intenta con firmeza buscar los recursos y las oportunidades que necesita para poner a funcionar las ideas que se le ocurren. No se detiene fácilmente ante los obstáculos que se le presentan.

g) Sentido del humor: Es la capacidad para encontrar el lado divertido de una tragedia, para ver lo absurdo en los problemas y dolores propios, para reírse de sí mismo. El humor muestra cómo la percepción de una situación puede cambiarse y producir un cambio en el afecto y el comportamiento de alguien. Posibilita la superación de tensiones acumuladas. Generalmente es la manifestación de que la adversidad ya ha sido superada. No debe confundirse con la ironía o el humor ofensivo. Es resiliente porque permite eludir sentimientos negativos, aunque sea transitoriamente, y soportar situaciones adversas.

h) Moralidad (Ética): Es la capacidad de comprometerse con valores específicos. Es resiliente porque permite darle sentido a la propia vida en cada momento y a pesar de cualquier situación.

i) Capacidad de pensamiento crítico: Es un pilar de segundo grado, resultado de las combinación de todos los demás. Permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre y propone modos de enfrentarlas y cambiarlas. Éstas son características que han sido encontradas en el estudio de personas resilientes y junto a ellas, como señalan éstos autores, la presencia del cuidado afectivo continuado del niño, niña o adolescente por un adulto significativo, capaz de dar una respuesta sensible. En ese vínculo empieza a generarse un espacio constructor de resiliencia en la persona.

Como señala Cyrulnik "Tras un duelo precoz, si el entorno se reorganiza alrededor del

niño, éste podrá retomar un desarrollo modificado, pero cuando la adversidad proviene del interior de la familia, será el entorno donde haya que buscar los vínculos de resiliencia” (Cyrułnik, 2003:41)

Los niños, niñas y adolescentes que han sido tutelados y cuyas familias se encuentran en un proceso de reorganización, el cual no siempre es posible, necesitarán de la atención y cuidados del entorno para que su desarrollo como personas pueda comenzar a tener lugar o pueda retomarse desde otro lugar.

4.3. Psicopatología o perspectiva del déficit

En la época en la que Winnicott (1896-1971) vive, se encuentra en su trabajo como psicoanalista con dos tipos de experiencias que le llevarán a la elaboración de los aspectos centrales de su aporte teórico y al replanteamiento que hace respecto del tratamiento psicoanalítico. El trabajo con pacientes de salud mental graves (psicosis, trastornos límite de la personalidad y trastornos esquizoides) y el trabajo con niños y niñas evacuados en albergues durante la Segunda Guerra Mundial, muchos de los cuales presentaban un gran repertorio de conductas agresivas y robos.

En el trabajo con estos adultos y niños se encontró con la ausencia o precariedad de determinadas estructuras psicológicas que se desarrollan en etapas tempranas del desarrollo y que son producto de una adecuación, “suficientemente buena”, del entorno a las necesidades del bebé. Esta perspectiva ambiental de la etiología de dichos conflictos, llamados conflictos por déficit o psicopatología del déficit, le llevó al replanteamiento del tratamiento analítico, hasta entonces focalizado en los conflictos de origen intrapsíquico, y a formularlo desde un planteamiento intersubjetivo. Winnicott propondrá que el trabajo terapéutico ha de poner la mirada en las condiciones ambientales que facilitan el desarrollo emocional en los momentos más tempranos de la vida de una persona.

4.3.1. Función de sostén materno y terapéutico

Lo que Winnicott denomina “función materna” es lo que, finalmente, constituirá en el psiquismo del bebé, lo que podría denominarse “función estructurante del ambiente”.

Así una “función materna suficientemente buena” dará lugar a una función ambiental “suficientemente buena”.

Cuando Winnicott se refiere a la madre no supone que debe ser exclusivamente la madre biológica. Ni siquiera a lo que en ocasiones llama <<cuidados parentales>>. Creemos conveniente pensar en términos de <<funciones maternas>> o incluso en todo lo que <<el ambiente >> debe proveer, independientemente de quien -o quienes- protagonicen los actos concretos. (Abello, 2011:82)

Winnicott hace una distinción que resulta importante a la hora de comprender la naturaleza de los cuidados que se derivan de la función de sostén.

Dirá Winnicott que no es lo mismo deseo que necesidad. Mientras el primero está ligado al Ello, la segunda está más ligada al desarrollo del Yo. El deseo puede pensarse como satisfecho o no satisfecho y el resultado será un estado de frustración o un estado de satisfacción; para la necesidad no cabe esa dinámica. La no satisfacción de la necesidad tiene efectos más severos que la frustración, que afectarán de manera variable -pero significativa- al desarrollo temprano del bebé- (Abello, 2011: 84)

Se alude aquí a necesidades que preceden a la llegada de lo que desde la perspectiva psicoanalítica suponían las denominadas pulsiones (respuestas afectivas de carácter automático, que podrían ser tomadas como el análogo psíquico del instinto). La atención a las necesidades del yo determinará en un momento posterior la cualidad vivencial con que las pulsiones vayan a ser experimentadas, con todo lo que ello supone en cuanto a activación de mecanismos de represión y defensa.

4.3.2. El sostén y la mirada en el desarrollo emocional temprano

Del origen de la función de sostén dirá Winnicott, que “se inicia en el momento el sostén físico en la matriz” (citado en Abello, 2011:70). Tras el nacimiento, la función de sostén tiene lugar en una fase de dependencia máxima del bebé, donde tal y como plantea Winnicott, el bebé no está con la madre sino que es uno con ella.

En esta fase de dependencia máxima, en la madre tiene lugar un estado particular de gran sensibilidad, “identificación materna primaria”, que le permite detectar y atender las necesidades del bebé. A su vez, el ambiente que rodea a esta madre será capaz de

comprender esta entrega y proveer los cuidados requeridos para su especial tarea.

Dirá Winnicott que “será gracias a la identificación de la madre con sus hijos, que éstas sabrán cómo sostener al hijo, de manera que éste empiece existiendo y no simplemente reaccionando” (Winnicott, 1960:547). Donde el existir es fruto de la adaptación del entorno a los gestos espontáneos del bebé y la reacción es fruto de los esfuerzos del bebé por adaptarse a un entorno que no reconoce ni atiende dichos gestos.

En este primer momento de la vida de un niño/a, denominado “etapa de sostén”, la madre figura como el yo auxiliar del infante y posibilita que tengan lugar tres importantes procesos, tras los cuales podrá hablarse de un bebé separado de su madre.

- Los procesos de **integración y personalización** permitirán integrar los distintos estados fisiológicos que se suceden en el interior del bebé y que en principio aparecen como no integrados. Los cuidados consecutivos a estos distintos estados fisiológicos detectados por la madre y/o el ambiente, así como el repertorio de caricias, miradas, ternura con el que van acompañados permitirán la experiencia de “ir habitando un cuerpo” (Abello, 2011: 75) e integrando las primeras experiencias vitales en una dimensión temporal y espacial agradables. Cuando estos cuidados no tienen lugar, existirán en la persona sentimientos de desintegración y extrañeza del propio cuerpo.
- El proceso de **presentación de los objetos de la realidad externa** a partir de la adaptación precisa al ritmo y necesidades del bebé es preciso entenderlo, como nos dice Abello, “como proceso que tiene lugar en un contexto de relación en el que madre e hijo viven y sienten juntos” (Abello, 2011: 77). En este momento de encuentro, que Winnicott explica valiéndose de la escena de la alimentación a través del pecho materno, se posibilita la experiencia de una ilusión. Ilusión que “además de garantizar la supervivencia del bebé, posee un gran valor simbólico con repercusiones extraordinarias en todo lo relativo a los orígenes del psiquismo” (Abello, 2011:78). Esta ilusión permite experimentar al bebé que él es el creador del aquello que necesita, en ese momento, y que encuentra, en ese momento. En esta experiencia de ilusión sitúa Winnicott el origen de la cualidad creativa en la persona y definirá a ésta como una cualidad inherente a la vida

siempre y cuando haya un entorno que facilite dicha experiencia de creación. Lo creado por el bebé será cada uno de los objetos encontrados por éste en el momento que los busca y necesita. La madre velará por disponer el objeto en el momento en el que es precisado por el bebé, así como retirarlo en el momento en el que ya no es necesitado. “Cuando el bebé está preparado para descubrir el mundo de objetos e ideas, la madre, ajustándose al ritmo con que se desarrolla esta capacidad, le presenta el mundo”. (Winnicott, 1970:1648)

Estas experiencias darán lugar a una fase en la que ya se puede hablar de un bebé separado de la madre, fase en la que la dependencia es menor, o como la nombra Winnicott, relativa.

En su trabajo “El Rol Especular de la Madre en la Familia y el Desarrollo del Niño” Winnicott nos ofrece una descripción de cómo el niño comienza el proceso de separación de su madre. Entre las cosas del mundo externo con las que se encuentra está el rostro de la madre. Nuestro autor se pregunta entonces “¿Qué es lo que ve el bebé cuando mira la cara de su madre? Deseo sugerir que lo que comúnmente ve es a él mismo” (Winnicott, 1971:131). Esta será otras de las cualidades de la mirada y el sostén maternos que permitan generar las bases para el desarrollo emocional del bebé; la cualidad de poder reflejar a través del rostro materno/paterno/ambiental el rostro del bebé. Lo contrario sería ofrecerle al bebé un rostro que no le refleje a él, a su gesto espontáneo, sino el rostro de un ambiente que no le mira, en el cual no podrá verse reflejado. Este será otro de los elementos de la relación temprana que Winnicott retomará en la relación terapéutica con sus pacientes:

“Hacer psicoterapia no es formular interpretaciones claras y adecuadas; se trata, por lejos, de un largo período durante el cual se le devuelve al paciente lo que el paciente trae. Es un complejo derivado de aquel rostro que refleja todo aquello que existe para ser visto” (Winnicott1971:137).

La función de sostén se extenderá en el tiempo, a lo largo de las distintas etapas de maduración. Sin embargo abordarla desde este primer momento de dependencia absoluta permite aprehender las cualidades de relación que necesariamente tendrán que tener lugar en el tratamiento con adultos o niños cuyas provisiones ambientales tempranas no fueron “suficientemente buenas”.

4.3.3. El sostén como elemento terapéutico

Como se expuso al comienzo del apartado, Winnicott desarrolló su trabajo con pacientes que presentaban estructuras de personalidad muy dependientes y con niños y niñas que presentaban un gran repertorio de defensas basadas en conductas agresivas o de robo.

En el primer tipo de situaciones, cuando las condiciones ambientales no han sido “suficientemente buenas”, faltan relaciones tempranas que “representen el andamiaje necesario para la construcción del psiquismo” (Abello, 2011:223).

En el segundo caso nos encontramos ante situaciones que él denominó de “deprivación” y que hace referencia a “la pérdida de algo bueno, que hasta una fecha determinada ejerció un efecto positivo sobre su experiencia y que le ha sido quitado”. (Abello, 2011:207)

Uno de los enunciados de Winnicott respecto del tratamiento terapéutico es que éste o incluso alguna experiencia vital satisfactoria pueden dar lugar a una “segunda oportunidad para el desarrollo”. Dicho tratamiento o dicha experiencia vital presentarán, en diferido, algunos de los elementos “suficientemente buenos” que estuvieron ausentes o que fueron quitados en las primeras etapas vitales, y podrán llegar a permitir que:

“Se movilicen los procesos de descubrimiento, aprendizaje y cambio que se requieren para alterar los esquemas cognitivos, emocionales, interpersonales, dando opción a que se restauren funciones o procesos dañados, se completen déficits mediante aportes vinculares, se acceda a nuevos niveles de integración de procesos cuyo uso estaba bloqueado por los déficits ambientales o la eficiencia de las defensas desplegadas para paliarlos”. (Ávila, E., 2008; 89)

Esta visión de Winnicott del tratamiento analítico o terapéutico le lleva a descartar la idea de que únicamente sea la interpretación, comprensión de significados inconscientes, el elemento privilegiado de la psicoterapia. Winnicott pondrá el énfasis en la función terapéutica del ambiente de sostén materno (descrito en el anterior apartado) como vía posibilitadora de una “segunda oportunidad en el desarrollo”.

“El terapeuta habrá de ofrecer las cualidades que hacen posible el desarrollo en etapas más

tempranas la necesaria constancia del objeto que hace posible el desarrollo; una presencia estable, predecible, se preocupa realmente por el paciente, no juzga moralmente el material que le es presentado ni a la persona que lo presenta. Es un encuentro con fuerte contenido no verbal donde se activan procesos, capacidades, funciones psicológicas y vectores de ayuda que dotan al paciente de estructuras ausentes”. (Ávila, A., 2008:91)

“Con un niño que no ha experimentado cuidados en términos de sostén –de confiabilidad humana- (...) lo único que por lógica puede hacerse por él es prodigarle amor: amor en términos de cuidado materno y protección”. (Winnicott,D, 1990: 170)

La función de sostén hasta ahora desarrollada muestra una disposición ambiental/terapéutica que tiene lugar desde la sintonía afectiva con el bebé/paciente. Ésta disposición es la que Winnicott desarrolla especialmente con pacientes dependientes que necesitaban pasar por un proceso de regresión desde una posición de resonancia afectiva, con alto grado de sintonía y sensibilidad. La psicoanalista Joyce Slochower alude a que dicha disposición terapéutica:

“se hace necesaria en esos momentos o fases cuando el paciente no puede tolerar la subjetividad separada y divergente del analista. Esto resulta necesario con respecto a pacientes vulnerables que tienen una urgente necesidad de ser más comprendidos que cuestionados. La capacidad del analista para crear un espacio de sostén protector es crucial para facilitar la exploración y la expresión de los aspectos emocionales disociados o negados que tiene el paciente”. (Slochower, J., 2008: 365)

Esta autora señala una noción distinta de la función de sostén desarrollada hasta ahora. Aquella que tiene lugar con pacientes que muestran estados emocionales con los que resulta complicado poder sintonizar emocionalmente, estados emocionales difíciles como la rabia, el malestar, la crueldad, la agresividad, que no facilitan en el terapeuta la experiencia de identificación empática con el paciente, sino todo lo contrario.

Señalará que en tales casos “el trabajo de sostener al paciente genera cualquier cosa menos el sentimiento de ser un objeto maternal reparador” (Slochower,J., 2008: 366) y se necesitará poder poner entre paréntesis la propia subjetividad del terapeuta (auto-sostén) para poder mostrarse afectivamente vivo en un espacio terapéutico que requiere continencia.

“Es esencial poder reconocer el estado propio, mantenerse muy en contacto con las experiencias internas discordantes, y no simplemente resignarse a quedar convertido en un continente idealizado. Si le falta esa lucidez se verá aprisionado en ser un objeto maternal idealizado y se verá privado de su propia subjetividad, lo que terminará dando lugar a acting-outs contra-tranferenciales” (Slochower, J., 2008: 366)

“Si ustedes comienzan a amar a un niño que no fue amado en sentido preverbal, pueden verse en un embrollo. El niño robará, romperá vidrios, torturará al gato y hará toda clase de tropelías. Tendrán que sobrevivir a todo eso, el niño los amará porque fueron capaces de sobrevivir”. (Winnicott,D, 1990: 171)

5. ARTETERAPIA COMO VÍA PARA EL DESARROLLO DE FACTORES RESILIENTES

5.1 Aspectos metodológicos

A partir de las ideas expuestas en los párrafos anteriores, se ha planteado el desarrollo de un trabajo de investigación basado en la experiencia de prácticas desarrollada con niños y niñas en situación de acogimiento residencial.

Para ello se ha optado por un diseño de carácter cualitativo, por considerar que era adecuado para el propósito (exploratorio y comprensivo). Encontramos en los planteamientos de Marshall y Rossman (1999) que el proceso de investigación cualitativa supone:

- La inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio.
- La valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos.
- La consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios

Se ha tomado como modelo el “estudio de casos” a fin de poder observar y analizar el papel de la función de sostén en el proceso de Arteterapia y se ha procedido a la exposición de tres estudios de caso representativos, que tuvieron lugar en tres sesiones de Arteterapia diferentes. Y dentro de esta perspectiva, el estudio de caso de tipo instrumental. Según Stake (1998) el estudio instrumental de caso se acerca a un caso cualquiera con el interés centrado en el tema sobre el que se centra la investigación, en nuestro caso la función de sostén materno.

Nuestra muestra resulta ser, no un conjunto homologable de información, sino un conjunto de diferencias observables que pueden darnos pistas acerca de diferentes situaciones de sostén.

5. 2.Técnicas e instrumentos de observación y registro

Durante todo el proceso el papel de la arteterapeuta ha sido también el de observadora, por lo que todos los datos recogidos obedecen a un formato de observación participante.

Puesto que lo importante era la atención al proceso, todos los datos han sido registrados minuciosamente en forma de diario de campo, que ha ido incorporando anotaciones provenientes de la supervisión y de las reuniones con las personas encargadas de los niños y niñas en el centro:

A estos datos de carácter narrativo descriptivo ha de añadirse como fuente principal la documentación fotográfica.

En cuanto al análisis, se ha procedido a un trabajo de análisis triangulando los diferentes datos: provenientes del diario de campo, las reuniones con el equipo educador del centro, documentación fotográfica y anotaciones procedentes de la supervisión profesional.

A la que se ha añadido otra triangulación con el marco teórico de referencia (expuesto en el marco teórico de este trabajo).

5.3. Contexto de la residencia de protección a menores

Para poder acercarse a la realidad que se expone, es necesario acercarse primero al contexto en que se ha desarrollado la intervención, y detenerse en algunas de sus especificidades. La naturaleza de la atención y los cuidados prestados a la infancia en riesgo en España cuenta con una historia dilatada en el tiempo. En la evolución de los recursos de protección de menores estudiada por Fernández del Valle (2009) se observa una aproximación cada vez más ajustada a las necesidades de estos niños, niñas y adolescentes.

Los primeros cuidados estaban centrados básicamente en la provisión de las necesidades básicas de alimento e higiene. Tenían lugar en grandes centros, aislados en su mayoría del resto de la población (contaban con sus propios recursos educativos, sanitarios, recreativos) y en ellos el personal empleado no contaba con ningún tipo de formación específica.

Las investigaciones de los años 40 y 50 llevadas a cabo entre otros por Bowlby, René Spitz (citado en Gascón, H., García, C., & Imaña, A. 2008) revelaban la influencia negativa del tipo de cuidados proporcionados en estas instituciones e influyeron en la creación de un movimiento crítico que reivindicaba una atención y cuidados que incluyeran la dimensión vincular y afectiva como soporte para el desarrollo emocional de estos menores. Este movimiento dio lugar a la creación de hogares más pequeños, próximos a una organización familiar y cada vez más incluidos con el resto de la población. Muchos centros grandes no desaparecieron pero, sin embargo, crearon unidades de convivencia más pequeñas que facilitaban una crianza más personalizada y ajustada a sus necesidades. El objetivo de este nuevo modelo de centros de acogida era poder crear en ellos un entorno de crianza sustitutivo al de la familia de origen. Sin embargo no tardaron en surgir nuevas modificaciones y la Ley Orgánica de Protección de menores de 1996 establecerá que las medidas de intervención deben priorizar la crianza del niño en un entorno familiar.

Esto supuso la aparición de nuevos recursos de protección a la infancia como el

acogimiento familiar, la adopción y los servicios de mediación familiar desde los servicios sociales. Según señala Fernández del Valle (2009) el acogimiento residencial dejó de ser una medida para criar niños sin hogar y pasó a ser una medida temporal de atención al servicio de la solución definitiva de integración familiar.

En la actualidad el acogimiento residencial está formado por una red de recursos especializados y diferenciados, en función de las necesidades de atención específicas de los niños y niñas (hogares infantiles, hogares para adolescentes, hogares para adolescentes con problemas conductuales, hogares de primera acogida y emergencia, hogares de convivencia familiar, hogares de preparación a la vida adulta e independiente), son atendidos por trabajadores especializados e incluyen en sus objetivos de intervención el trabajo con las familias o con posibles familias acogedoras.

Las intervenciones diseñadas en los centros residenciales, como señala Lázaro Visa, S (2009) tienen como objetivo atender y favorecer el desarrollo integral del niño, niña o adolescente atendiendo a tres conjuntos de necesidades; por un lado las necesidades específicas vinculadas a la situación de abandono o negligencia que dieron origen a la medida de protección, por otro lado las necesidades derivadas de la separación y por último las necesidades propias del desarrollo evolutivo infantil y adolescente.

Contamos con distintos enfoques desde los cuales dirigir la mirada y la atención hacia este conjunto de necesidades.

Lázaro (2009), apoyada en las recientes investigaciones sobre resiliencia propone un enfoque basado en la identificación de distintos factores, internos y externos, que puedan ejercer un rol protector en el desarrollo del menor con el fin de potenciarlos promoviendo su bienestar y disminuyendo los factores de vulnerabilidad.

De otro lado encontramos enfoques centrados en la atención a las carencias y factores de riesgo que tienen lugar en los niños, niñas y adolescentes como consecuencia de las situaciones que dieron lugar a la medida de protección

En el trabajo residencial se trabaja a partir de ambos enfoques ya que son complementarios y tomados de forma conjunta garantizan una intervención flexible e

integrada.

Contexto físico del estudio múltiple de casos:

El Hogar Dominicas

El Hogar Dominicas surge como centro concertado del IMFM² en 1986. Surge como residencia pequeña, cercana a la idea de ambiente familiar y en un entorno normalizado. Está ubicada en un bloque de viviendas donde conviven con otros vecinos residentes. El Hogar está formado por cinco pisos, en ellos son divididos los niños por grupos de edad; piso de pequeños hasta ocho años, piso de medianos hasta los doce años y piso de mayores hasta los 18 años.

El equipo educativo vela por la atención y cuidado de los menores, procurando un trato personalizado. Trabajan en coordinación con otros los centros educativos, médicos, recursos de servicios sociales, etc...

5.4. Planificación y planteamiento de Arteterapia

Las sesiones de Arteterapia en Hogar Dominicas han tenido lugar de octubre de 2012 a Junio de 2013. Se ha trabajado en dos modalidades:

- Sesiones individuales: Una hora a la semana con dos niños, de 13 y 9 años y dos niñas, de 11 y 6 años.
- Sesión grupal (realizada junto a otra arteterapeuta en prácticas) : Una hora a la semana con el grupo de adolescentes

Para este estudio se han tomado los casos de las sesiones individuales.

Se ha optado por la propuesta metodológica de libre creación. A través de ella el niño o niña elegirá cada día aquello que quiere hacer a partir de los diversos materiales plásticos y reciclados. La creación libre posibilita la exploración y expresión a partir del estado en el que llegan y a su vez permite explorar, cuando el proceso es alargado en el tiempo, la evolución del proceso creativo a lo largo de las sesiones.

² Instituto Madrileño de la Familia y el Menor.

Descripción de casos

3. Calel:

Calel tiene 9 años. Lleva tutelado desde los tres años y medio. Ha vivido desde entonces en dos centros de acogida; una primera estancia de tres años en una residencia infantil y los últimos dos años y medio en Hogar Dominicás

El equipo de educadoras propone a Calel su participación en las sesiones de Arteterapia porque es uno de los niños de la casa que no acuden a ninguna actividad extraescolar, refieren que tiene grandes dificultades en la relación con otros niños y que rápidamente se aburre con cualquier cosa que haga. Por estos motivos ha dejado todas las actividades que ha comenzado. Temen que no aguante la sesión completa de Arteterapia de 50 minutos ya que le cuesta mucho mantenerse concentrado y me advierten de posibles momentos desafiantes, tiene diagnosticado déficit de atención e hiperactividad y trastorno oposicionista-desafiante, acude por ello a tratamiento psicológico y psiquiátrico (recibe medicación).

El proceso de Arteterapia de Calel comienza con gran iniciativa e inquietud. Tan pronto como descubre los materiales con los que contamos en Arteterapia, los posibles destinos de éstos comienzan a sucederse en breves periodos de tiempo, y ya en esta primera sesión jugamos a comer con las paletas de mezclas, a los profesores con los lapiceros y las hojas blancas, a los pintores con los tubitos de pintura y a las cocinitas con masilla blanca.

La posibilidad de contar con tantos materiales y tan distintos le producen tanta curiosidad e inquietud que acordamos escoger un máximo de tres cada sesión.

Desarrolla con éstos diversos tipos de relación y de creación. En unos casos los materiales son escogidos para poder jugar a alguno de los juegos que trae pensados, en otras un material le sugiere una idea a la que se dedica concienzudamente, como si nada más existiera, el resto de la sesión y en otras descubre en ellos la posibilidad de un tipo de acción a la que se dedica incesantemente durante un tiempo en el que involucra toda su atención y también su cuerpo; rechinando los dientes mientras corta

en tiras un gran ovillo de lana completo o removiendo a un ritmo vertiginoso una mezcla de harina, arroz, pintura negra ,cola blanca y arcilla.

La confianza que hemos ido generando nos permite poder recurrir al humor para poder resolver momentos de frustración o dificultad en la consecución de alguna idea. También nos permite poder jugar y dar vida y significados a aquellos materiales que han sido sometidos a concienzudas acciones de mezcla, corte, volcados, agitación, golpe....

La misma confianza que un día permitió que Calel se atreviera a construir una peluca para poder bailar como una bailarina “a la que no dejaban de mirar”-según sus palabras-.

3.2 Violeta:

Violeta tiene once años. Lleva dos años y medio tutelada y viviendo en el Hogar Dominicanas. Sus educadoras creen importante que pueda contar con un espacio propio en compañía de un adulto. Describen a Violeta como muy autónoma y madura para su edad y esto tiene como contrapartida que inevitablemente la atención y los tiempos dedicados a ella son menores en el hogar, en comparación con otros niños que demandan una mayor atención.

Violeta recibe con gusto el espacio de Arteterapia y acude curiosa al primer encuentro en el que enseguida expresa no saber qué hacer y no saber hacer bien lo que se le ocurre que quiere hacer. Acogemos esto, sin tratar de resolverlo, dejando que forme parte del proceso de este día. El segundo día trae a la sesión un diario que ha preparado durante sus ratos libres para contar en él aquello que hará en Arteterapia, pero además en su primera página ha creado una lista de las cosas que le gustaría poder hacer en el espacio (hacer vestidos para sus muñecas, construirles un armario, crear su propia muñeca).

El diario y en concreto la página con el listado nos acompañan durante las cuatro siguientes sesiones, a ello dedicará gran parte del tiempo. Sin embargo Violeta comienza a mostrar interés por la pintura líquida, en concreto por la creación de

distintas tonalidades de color y por la exploración de distintos medios que le permitan volcar la pintura en el papel; deslizando el pincel, salpicando con el pincel, absorbiendo y soplando la pintura con una pajita, una exploración que le provocará placer, diversión, “sensación de libertad” -en sus palabras- y con la que comenzará a crear composiciones.

La sensación de libertad y diversión de la que habla mientras se dedica a esta exploración y los instantes prolongados de suma concentración que pude observar en ella mientras mezcla o pinta me han sugerido la idea de poder incluir en su espacio pedazos de papel continuo blanco en la pared y botes de especias con los que poder crear colores. Los llevo a la siguiente sesión y Violeta fija su atención en la creación de colores a través de las especias. A medida que avanzan las sesiones los espacios dedicados a la exploración y creación de composiciones con pintura van siendo cada vez mayores, sin abandonar del todo los espacios dedicados a la construcción o realización de ideas que a veces trae pensadas.

A medida que avanza el proceso comienza a dar muestras de afianzamiento con el espacio y conmigo, su arteterapeuta. Por un lado va mostrándose cada vez más concentrada en aquello a lo que dedica sus sesiones y por otro lado se van generando espontáneamente momentos que estrechan y hacen significativa la relación entre ambas; juegos de contacto físico a través de la pintura y los pinceles, juegos de contacto visual a través de un espejo, bromas afectuosas en el saludo y resistencias a la finalización de las sesiones. Esto último se convierte en un elemento emergente durante un buen número de sesiones en las que comienza salpicando con pintura el suelo, restregándose el color en la cara, restregándome pintura en el brazo, manchando el espacio “para tardar más en salir” -según sus palabras- hasta terminar pintando una puerta con spray de *graffiti*. Una vez el límite es señalado, aludiendo a nuestro propio cuidado (ver escena de análisis) se abre un nuevo espacio de confianza en la relación entre ambas que se reflejará en la relación que genera con el espacio, ajustándose ya sin trasgresiones al tiempo con el que contamos e involucrándose cada vez más en aquellos procesos creativos a los que dedica las sesiones porque “no podemos perder el tiempo”.

3.1 Rafael:

Rafael, de trece años, comienza el proceso de Arteterapia recién llegado al Hogar Dominicanas, procedente de la residencia Chamberí, en la que ha vivido dos años. El equipo de educadoras ve adecuada su participación en Arteterapia ya que no asiste al colegio por los trámites de cambio de residencia.

Antes de su primera sesión tuvo la oportunidad de ver pasar a otros compañeros a las sesiones de Arteterapia y de encontrarse conmigo por el salón o los pasillos, despertando esto en él cierta curiosidad que celebra el día en el que le comunican que también él participará.

Rafael comienza el proceso con una gran lista de preguntas acerca de Arteterapia, sobretodo le interesa tener muy claro el horario, algo a lo que estará muy atento a lo largo de las veinte sesiones, ni un minuto más pero tampoco un minuto menos.

El espacio de segundos que transcurre entre sus preguntas o sus propuestas y mis respuestas los vive acompañado de agitados movimientos de brazos y piernas y una sonrisa inquieta en la cara. Esta secuencia se extiende hasta el fin de mis respuestas y comienzos de su nueva interacción y así tendrá lugar a lo largo de las sesiones.

En éstas, desde el segundo encuentro y hasta el último, Rafa introduce el juego en el espacio de Arteterapia, haciendo de éste un elemento protagonista de la experiencia y en torno al cual irá organizando sus sesiones.

Empleó el juego como vía de comunicación con su arteterapeuta, modificando su voz para crear diferentes personajes, suyos, que se comunicaban con diferentes personajes, míos. Así se convirtió en abogado, timbre de puerta, pulpo, “un dibujo animado cualquiera” (según sus palabras), y yo en payasa, habitante de una casa en la que suena un timbre, asesina. Personajes y voces desde los cuales poder jugar, preguntar, acercarse, enfadarse, agitarse y relajarse, despedirse.

Además de medio de comunicación con su arteterapeuta, el juego se convirtió para Rafa en aquello que venía a hacer en Arteterapia con los materiales. Desde la segunda

sesión el jugar a “juegos de ganar” –en sus palabras- se convirtió en otro de los elementos comunes a todas las sesiones, a excepción de tres. De esta manera fue elaborando campos de fútbol de témpera con lapiceros y mallas de naranja como porterías, estadios de tenis con pinceles como jugadores, partidos de baloncesto con canastas de plastilina...

Rafael mantuvo la misma estructura de juego a lo largo de las sesiones. La misma estructura que permitía ir introduciendo detalles a los diversos “estadios, canchas y campos”, la misma estructura que permitía que se alargaran y enriquecieran las jugadas.

5.6. Análisis de casos

A continuación se muestra el análisis de cinco situaciones de sostén que tuvieron lugar dentro del proceso de Arteterapia. Hemos recurrido a un estudio de caso múltiple y no al estudio de un caso único porque nos ha permitido comparar distintas situaciones de sostén. Queremos señalar que a pesar de haber escogido cinco sesiones de sostén para analizar, se ha desarrollado un estudio en profundidad de cada uno de los casos.

Tres de las cinco sesiones analizadas pertenecen al mismo niño en distintos momentos de su proceso, de esta manera se pretende poder ver además las distintas vías de sostén dentro de un mismo caso.

Tras el análisis de cada una de las sesiones, procedemos a realizar el análisis comparativo entre éstas. En el documento anexo se incluye el registro de campo de una de las sesiones llevada a análisis como muestra del tipo de registro utilizado.

Análisis de tres situaciones de Calel: Primera situación.

Contextualización del fragmento de análisis: Sesión cuarta de treinta. En las sesiones anteriores Calel ha mostrado dificultades para poder escoger qué hacer; las ideas que le sugerían el encuentro con los materiales se le agolpaban en la mete llegando a expresar frustración e irritabilidad. En esta sesión se ofrece la posibilidad de contar con una bolsa grande de elementos naturales del otoño.

CALEL

Calel percibe una bolsa grande en la mesa de Arteterapia y se apresura hacia ella

Calel sonrío detenido y mira fijamente a la bolsa esperando a que salga el primer participante

Calel toma la rama y mientras la mira entona con voz grave, como de presentador; “¡aquí tenemos al gran abanico!” Deposita la rama en la mesa y vuelve a mirar atento a María y a la bolsa

Nuevamente con entonación de presentador “¡martillo gigante!” expresa golpeando la mesa.

Continuará la misma secuencia durante siete elementos más hasta que al llegar al octavo, una gran piña fija por completo la atención de Calel y éste dedicará el resto de la sesión a buscar algún piñón que poder comer y algún “bichito”-le encantan los animales- que seguro que vive en ella. Contrario a mi incredulidad, Calel encontrará una piña y un pequeño gusano.

MARÍA

Con voz de presentadora:” ¡Hoy presentamos la gran bolsa del otoño! ¡Irán saliendo uno a uno todos los participantes para encontrarse con Calel!”

Sacando una rama de arizónica y mirándola atentamente de arriba hacia abajo mientras se expresa “¡Aquí tenemos a la gran...” (dejo espacio para que sea él quien le ponga un nombre mientras le paso a la rama)

Volviendo la mano a la bolsa y sale un palo de encina al que vuelvo a mirar exageradamente “Y aquí tenemos al gran...”

Sostén:

Ajusto mi energía, a través de la voz y el juego con un personaje enérgico, a la energía con la que percibo que se dirige a la bolsa llena de elementos.

Desde este nivel de energía compartido y desde la propuesta de presentar uno a uno cada material se hace posible un tiempo de atención a cada uno de los objetos. Atención que le permitirá captar propiedades de los objetos para poder ir estableciendo relaciones más significativas con éstos.

Dejar que nombre al objeto para que pueda establecer una relación desde sí mismo con él y no una relación impuesta por el nombre que y le ponga.

Análisis de tres situaciones de Calel: Segunda situación.

Contextualización del fragmento de análisis: Sesión 17 de treinta. La sesión anterior el corte incesante de un gran ovillo de lana en tiras de 60 cm dio lugar a una peluca; objeto significativo para Calel, según cuentan sus educadoras, a quien le gusta en ocasiones en las que se encuentra en confianza poder disfrazarse de chica con una melena muy larga. La peluca en esta sesión se encuentra llena de nudos por los "movimientos de melena" al final de la sesión anterior.

CALEL

Calel entra en la sala y con gesto serio

dirá: "¡peluca!"

Calel esboza una media sonrisa y dice "Hola"

Seguidamente mira su peluca llena de nudos

frunce el ceño y comienzan a venirle ideas:

"ponemos más lana ¿vale?,

no, mejor hacemos el flequillo, ¿vale?

¡esque está llena de nudos! –enfatisa enfadado-

mientras arroja lejos la peluca

Acepta con poco ánimo y el ceño aun fruncido.

Disuelve el primer nudo y me pasa el hilo con

desánimo, y cierta irritabilidad: "toma"

Vuelve a disolver otro hilo y pasármelo

diciendo "toma"

Calel disuelve más rápido el siguiente hilo

y entona algo más animado el "toma"

Se creará un juego de ritmos entre los dos, acorde a la velocidad

con la que disuelve el nudo. Calel logrará desatar todos los nudos para poder rehacer después su peluca y añadirle más lana y flequillo

MARÍA

Le miro atenta sin decir nada, me giro hacia el armario y con movimiento y voz robóticos , mientras le paso la peluca le digo "peluca".

Le sugiero ir por partes, empezar resolviendo los nudos.

Cojo el hilo, lo estiro y digo en su mismo tono "perfecto".

Vuelvo a coger el hilo y decir "perfecto"

Más animada entonaré el "perfecto"

Sostén:

La respuesta trata de **reflejarle** su estado de entrada; como acto que le permita "ver" su estado, como acto de mi reconocimiento de su modo de llegar y como acto de encuentro entre ambos.

La palabra "perfecto" surge como **acto de coger** aquello que me entrega de manera más fáctica; el objeto hilo y también como representante de que ha logrado hacer aquello que parecía poder disgustarle o irritarle.

Análisis de tres situaciones de Calel: Tercera situación.

Contextualización del fragmento de análisis: Sesión veintitrés de treinta. Sesión que tiene lugar tras la vuelta de las vacaciones de la Semana Santa. Su educadora de referencia comenta que con el cambio de rutinas está irritable y desafiante.

CALEL

Diferentes ideas le vienen a la mente;
"Hoy traigo mi estuche, ¿y mi peluca?
Quiero mi peluca. Quiero cocinar,
el armario, abre el armario".

Calel me mira fijamente y después se dirige al
armario mientras me recalca que primero
cogerá una cosa, segundo otra y tercero otra.

Escoge arcilla, arroz, botes de purpurina y de témpera. Va volcando
y removiendo cada uno de los elementos, centrando cada vez más
su atención en estas acciones e implicando a su cuerpo. Continúa
hasta que se agotan los materiales y pide poder sacar más

"¡Oh claro que sí! Aquí tiene una
deliciosa salchicha" –continúa el tono-

Amasa dos bolas, una será albóndiga y
la otra hamburguesa, ésta última la aplasta
con fuertes golpes en la mesa.

Calel toma el resto de masa y con fuertes golpes construye el plato
donde deposita todo lo cocinado. Nos despedimos con tonos de
chef y comensal satisfechos

MARÍA

Entonces le miro con gesto
exagerado y llevándome las manos a mi
cabeza le digo: "¡Cuántas cosas, no
puedo acordarme de todas!"

En tono de juego le pregunto
¿Y si cocinamos algo con lo que
has amasado señor Chef?

Le respondo en el mismo tono
de juego que se nota que está hecha
con mucha entrega y que por favor
me deleite con más platos

Me quedo con la sensación de
que se ha quedado con energía por
soltar, ya que seguía golpeando la mesa
aun habiendo terminado la hamburguesa.

Pregunto entonces por mi plato

Sostén:

Reflejo de la
avalancha de ideas
que le dificultan la
elección. Avalancha
que le suele llevar a
momentos de caos
en los que termina
frustrado.

El reflejo permite
poner fuera la
dificultad, facilitando
así la organización.

Este tipo de
secuencias de
acción, tendientes a
la descarga eran
frecuentes en Calel.
En esta sesión se
busca poder entrar a
jugar con los destinos
de estas descargas,
en este caso la masa.
Poder jugar a y con
posibles significados
que permitan
contener la descarga,
darle una finalidad y
que permitan que sea
el propio Calel el que
las ponga fin,
terminación.

Análisis de Violeta: 24 de Abril

Contextualización del fragmento de análisis: Sesión veintidós de treinta. Violeta lleva tiempo demandando una mayor duración de las sesiones. Su demanda, en palabras, la acompaña de actos algo provocativos, con sonrisas y voces traviesas como salpicar las paredes o el suelo y así tener que emplear tiempo en limpiarlos y salir más tarde. En estos juegos también ha estado buscando “¿dónde está tu (mi) enfado?”-en sus palabras-.En la coordinación con su educadora de referencia ésta señala que en sus relaciones con otros es frecuente que Violeta recurra a la provocación.

VIOLETA

Tras un saludo afectuoso Violeta dice que quiere pintar. Abre el armario y coge un bote de *spray* de *graffitti* que llama su atención. Se trata de un material que nos donaron y fue colocado junto al resto de materiales.

Violeta me mira, se sonríe mientras abre la tapa y rápidamente rocía la puerta del armario con el bote

Violeta, aun con la sonrisa traviesa en su cara expresa “¡ya sé lo que te enfada!” y se vuelve al armario para disparar nuevamente, esta vez tan sólo un puntito de pintura.

Violeta guarda el *spray* y saca aquello que necesita para pintar.

En un ambiente silencioso Violeta buscará cómo tapar la pintura del armario. No hablaremos mucho más en esta sesión, únicamente al limpiarnos en el lavabo encontraremos las miradas en el espacio, me sonreirá y yo a ella.

MARÍA

Le indico que busque otra cosa para pintar porque estos botes no son adecuados para este espacio.

La miro y con gesto y voz tranquilos le digo que no es adecuado para este espacio pequeño y cerrado porque puede intoxicarnos las dos –de hecho percibimos el fuerte olor-

Abro la puerta y me siento manteniéndome callada.

Le pido que antes de terminar la sesión vea cómo poder reparar la pintura del armario, en tono cercano

Sostén:

El límite se señala haciendo referencia a un elemento de cuidado hacia ella, hacia mí. Este límite implica al afecto, a la importancia que le doy a ella como persona.

Análisis de Rafa:

Contextualización del fragmento de análisis: Sesión dieciséis de veinte. En la sesión anterior Rafa quiere construir una portería de fútbol de plastilina. Me pide que se la haga pues no sabe cómo hacerlo y esto le pone nervioso. Reflexiono en el registro cómo hacer para que él pueda experimentar el ser capaz de crear sus objetos.

RAFA

Rafa quiere volver a jugar con su campo de fútbol de papel. No logra montar los postes de las porterías y al igual que en la sesión anterior se inquieta, se agita y me pide que se lo haga.

Rafa entra en el juego y expresa que no va a ser capaz, que quiere jugar ya, y le pide a la voz que parece venir del fondo de una cueva que le indique rápido cómo hacerlo.

“Lo hiceeee”

Lo hace, se le estropea uno de los palos y ya se cansa y quiere ponerse a jugar, le pide a la voz que vuelva María

“¡¡Por hoy siiiii!!” responde Rafa dispuesto ya a jugar.

MARÍA

Surge entonces un juego desde el cual me convierto en una voz, que parece venir del fondo de una cueva, que le va sugiriendo cómo montar los postes de su portería.

“Pega las dos bases de los postes al papel”

“En la parte superior de cada poste hunde el dedo para dejar un hueco donde sujetar el rotulador que usas como poste horizontal”

¿Podrís jugar así? -pregunta
la voz-

Sostén:

El juego permite sostener la inquietud y agitación que surgen en Rafa cuando se siente incapaz de hacer algo y demanda que sea el otro, en este caso yo, quien se lo haga.

La voz permite que sea él quien haga los movimientos que dan lugar a la creación de su objeto, mientras es acompañado y guiado, tal y como demanda

Jugamos entonces con medio palo torcido, cuando no le queda más remedio lo enderezará recurriendo a la voz procedente del fondo de una cueva.

5.7. Análisis comparativo de casos

Se han analizado cinco situaciones diferentes de sostén de las cuales tres pertenecen al mismo niño.

La función de sostén surge como resultado de la atenta mirada y adaptación del arteterapeuta al proceso que va teniendo lugar en cada uno de los niños y la finalidad última de ésta función la podríamos encontrar en facilitar el proceso creativo atendiendo a la singularidad de cada persona.

Bajo este planteamiento se enfocaron cada una de las sesiones analizadas en el anterior apartado.

A partir de la observación y el análisis de las experiencias y respuestas derivadas de la función de sostén comenzamos a pensar en la posible relación de éstas respuestas con las características de la personalidad que se encuentran en la base de las conductas resilientes (Wolin & Wolin,1993).

Revisamos a continuación las situaciones de sostén de cada uno de ellos poniendo la atención ahora en aquellas experiencias y respuestas que posibilitaron, de cara:

- Al proceso de creación o al proceso de relación con los materiales y su arteterapeuta.
- A la relación que encontramos entre cada una de éstas respuestas y los factores de la resiliencia.

En Calel:

El **ajuste** a su ritmo y niveles de energía fueron una constante a lo largo de las sesiones de su proceso de Arteterapia.

A través de la adaptación a su nivel de energía fue posible establecer una relación con los materiales desde un lugar que le permitía un mayor tiempo de percepción y concentración a partir de los cuales pudo ir estableciendo con ellos relaciones más significativas.

Además de permitir una aproximación más significativa con los materiales, pudo tener la experiencia de una relación más ordenada, menos caótica, con ellos.

Relacionamos esta vivencia con los factores:

- Autoestima, ha experimentado una relación positiva con los materiales a partir de “la respuesta sensible” de su arteterapeuta a su estado de agitación inicial.
- Creatividad, ya que el juego de presentación de los objetos ha permitido generar nuevas maneras de relacionarse con los objetos y nuevas maneras de percibirlos.

Dejar que nombre el objeto permite que sea él mismo quien “re-cree” dicho objeto. De esta manera seguimos la propuesta de Winnicott dirigida a los terapeutas “[...] Ruego a todos los terapeutas que permitan que el paciente exhiba su capacidad de jugar, es decir, de mostrarse creativo en el trabajo analítico”. (Winnicott, W. D., 2008:83)

Relacionamos esta vivencia con los factores:

- Autoestima, por la propia experiencia de ser capaz de crear distintos significados.
- Creatividad, ya que ha “generado ideas y significados diferentes y alternativos” a partir de un significante concreto.
- Iniciativa, porque no se ha detenido ante el posible obstáculo que se le presentaba.

El acto de reflejar el primer contacto que establece conmigo en la sesión cuando lo hace desde la aparente indiferencia, le permitió detenerse, poder percibir su propio “no-saludo”, percibir que nos habíamos encontrado y crear la experiencia de un encuentro significativo cuando tras el detenimiento escoge sonreírme o abrazarse, como modo de saludo, como inicio de nuestro encuentro como algo significativo.

También el acto de reflejar desde el humor y el juego aquellos momentos de caos que vivía ante la elección de materiales o aquellos momentos de irritación ante sus

dificultades permitieron que Calel pudiera reorganizar la dificultad y cambiar el estado negativo con el que se enfrentaba a su tarea.

Relacionamos esta vivencia con los factores:

- Autoestima: Por la presencia de un adulto sensible que es capaz de identificar el estado en el que llega mostrando interés por él.
- Capacidad de relacionarse (Competencia social): Porque tras el contenido implícito en “la acción robótica” de reflejo, escoge comenzar el encuentro vinculando a través de su “¡hola!”.
- Humor: Porque experimenta como divertido –se ríe- el acto robótico de su arteterapeuta (acto en sintonía con su saludo).

Acoger su “toma” (comienzo frustrado) con mi “perfecto”.

A Calel no parecía gustarle la idea de deshacer uno a uno cada nudo de su peluca, aunque quisiera poder jugar con ella. Al percibir a través de su rostro con ceño fruncido y a través del tono molesto de su “toma” cierta desgana e irritación en él, acogo con una palabra positiva el primer nudo que deshace, a pesar de su desgana. La repetición de la secuencia “toma”-“perfecto”, experiencia que le muestra capaz de deshacer la maraña y que además termina por convertirse en juego, le permite poder transitar el proceso que le llevará a su deseada peluca (véase figura 1) y poder además transitarlo como experiencia relacional positiva.

Relacionamos esta vivencia con los factores:

- Autoestima: Por la presencia de un adulto sensible a su estado y que lo acoge desde la vivencia de una experiencia positiva.
- Humor: Porque experimenta cómo “una situación puede cambiarse y producir un cambio en el (su) afecto” (Wolin & Wolin, 1993).

- Capacidad de relacionarse (Competencia social): Porque pudo generarse una dinámica de relación entre ambos basada en el intercambio de lana y palabras, experiencia además de juego compartido.



Figura 1: Peluca elaborada por Calel.

La búsqueda de significación a sus acciones de descarga. A partir de la observación de la secuencia de acciones cargadas de agitación (mezclado veloz, golpear con el puño, remover los materiales maleables) que tienen lugar en Calel, se piensa en algún significante, desde el juego, que pueda dar contenido a su estado de agitación. De esta forma se crean, a través del juego, ciertos significantes (salchichas, hamburguesas, véase figura 2) en los que depositar sus acciones agitadas (mezcla veloz de materiales, descarga con el puño). Este tipo de acción y juego agitado es frecuente en Calel y –según informaron sus educadoras- suele llevarle a momentos de gran agitación de los que le resulta complicado salir él solo. Además de encontrar significantes sobre los que se contienen dichas descargas (hamburguesa de plastilina

que contiene una secuencia de golpes con el puño) le permitió poder experimentar momentos de “parada del movimiento” (cuando terminaba de hacer la hamburguesa, cuando terminó la salchicha, cuando terminó el plato) regulados por él mismo.

Relacionamos esta vivencia con los factores:

- Autoestima. Por el acompañamiento y ajuste de un adulto sensible a sus distintos estados físicos y psíquicos.
- Autonomía. Porque ha podido experimentarse deteniendo secuencias agitadas de movimiento.
- Creatividad. Porque ha podido generar diferentes ideas a partir de un mismo elemento (la masa de materiales mezclados).



Figura 2: Plato con hamburguesa y salchicha realizado por Calel.

En **Violeta** el encuentro con un límite puesto desde el lado del afecto, “nos podemos intoxicar” (que hace referencia al cuidado físico) permitió un momento de encuentro relacional entre ambas en el cual

“sin responder de forma retaliativa o vengativa, se intenta reparar lo dañado, entendiendo que esas acciones nos hablan más de una relación que de un acto puramente individual, intentando otorgar un significado –alternativo al manifiesto- a la conducta del niño, reconociendo de esta forma el valor positivo que esa conducta puede representar y

<<suministrándole y preservando >> al objeto que ha de ser buscado y encontrado”.
(Abello, 2011:222).

Relacionamos esta vivencia con los factores:

- Autoestima. Porque ha podido experimentar una respuesta contenedora afectiva por parte de su arteterapeuta (ver figura 3).
- Capacidad de relacionarse (Competencia social). Porque ha podido experimentar una vivencia afectiva en la relación con su arteterapeuta, a partir del límite colocado del lado del afecto, y a partir de la permanencia incondicional de su arteterapeuta.
- Introspección. El silencio en el que espontáneamente se desarrolló la sesión permitió reflexión y llevó a la reparación del daño causado en la puerta del armario (ver figura 3).



Figura 3: Fotografía del armario, una vez repintado por Violeta para tapar el *graffitti*.

En **Rafa** la petición de que sea yo quien le haga aquello que cree no saber hacer ha sido algo común en su proceso de Arteterapia. En esta sesión la voz sugerirá los pasos para la construcción de su objeto, retirando (a diferencia de otras sesiones en las que acogía su petición) la presencia de mis manos para posibilitar que sea él quien da la forma a su portería mientras es acompañado. Aunque mostró resistencias a continuar

construyendo la portería (véase figura 4) con sus propias manos, en esta sesión pudo experimentarse como capaz de realizar al menos una parte de la portería.

Relacionamos esta vivencia con los factores:

- Autoestima. Por poder enfrentarse con una dificultad acompañado de una persona de confianza que se convierte en testigo del logro de su objeto creado.
- Autonomía. Porque en esta situación puede vivir la experiencia de ser capaz de crear aquello que desea.
- Capacidad de relacionarse (Competencia social). Porque vivió junto a su arteterapeuta un momento de vinculación en un ambiente de confianza.



Figura 4 : Portería de fútbol construida por Rafa

Si algo guardan en común las distintas situaciones de sostén que acaban de ser analizadas es:

En primer lugar, la atenta observación por parte de la arteterapeuta de los diferentes estados y procesos emergentes que tenían lugar en cada uno de los participantes.

En segundo lugar, la búsqueda de la respuesta más ajustada a cada proceso y/o estado emergente.

En tercer lugar, conservando cierta espontaneidad personal en las intervenciones, pero siempre al servicio de lo que cada situación requiera.

En cuarto lugar, registrando y reflexionando en el diario de campo sobre los estados y/o procesos emergentes que tuvieron lugar en cada una de las sesiones. Y recurriendo a la revisión teórica para poder profundizar y ampliar la perspectiva de cada uno de los procesos y/o estados que han sido trabajados en la sesión.

Las diferencias que pueden encontrarse entre las cinco situaciones de sostén que hemos analizado, está en relación a lo que acabamos de mencionar en cuanto a lo que guardan en común. Y es que será a partir de la misma disposición de atenta observación a los diferentes estados y/o procesos emergentes que tienen lugar en cada niño o niña que cada situación de sostén será distinta y ajustada a las necesidades detectadas en ese momento y en relación con el proceso global de cada niño o niña. Así ha podido quedar reflejado en las distintas situaciones analizadas en las que hemos identificado diferentes respuestas de sostén; el ajuste al estado activo de Calel, la propuesta del juego como elemento contenedor de las acciones de descarga, la puesta del límite a Violeta aludiendo a un argumento afectivo, ir cediendo autonomía al proceso creativo de Rafa.

En cuanto a la relación de aquello a lo que dieron lugar las distintas situaciones de sostén con los factores de la resiliencia, encontramos que en las cinco situaciones hemos establecido relación con el factor del Autoestima ya que en las cinco situaciones se encuentra la presencia de un adulto significativo capaz de dar una respuesta sensible, siendo éste el factor de resiliencia más importante en el que coinciden todos los expertos (Wolin & Wolin, 1993; Cyrulnik, 2003).

La creatividad es otro de los factores resilientes que han aparecido en este análisis. Desde la disposición de sostén propuesta por Winnicott, la creatividad es una cualidad inherente al ser humano siempre y cuando esté acompañado de condiciones ambientales “suficientemente buenas”. En este punto coincide con las propuestas de los expertos en resiliencia mencionados en el marco teórico (Cyrulnik, 2003; Wolin & Wolin, 1993; Vanistendael, S., & Lecomte, J, 2002)

6. Conclusiones

En este estudio se ha profundizado en la función de adaptación y sostén del arteterapeuta como elementos facilitadores del proceso creador desde la búsqueda de la singularidad y autenticidad de cada niño. Para ello hemos establecido relaciones entre aquellas experiencias y respuestas que tienen lugar como fruto de la función de adaptación y sostén del menor por parte del arteterapeuta y las características de la personalidad resiliente. Hemos analizado varias situaciones de sostén dentro de la intervención arteterapéutica para el desarrollo de factores resilientes, en el contexto de menores en acogimiento residencial.

Retomando las preguntas de la presente investigación: *¿Cómo habrá de ser la mirada que garantice el proceso de creación desde lo propio y genuino de cada niño o niña?*

Para responder a la primera pregunta, a partir de la revisión del marco teórico y el análisis de las situaciones de sostén de esta investigación, se propone que la mirada del arteterapeuta ha de tener lugar:

- Desde la observación atenta de aquellos estados y/o procesos emergentes en los distintos planos, verbal y no verbal en los que se encuentra el niño o niña.
- Desde una disposición sintonizada, entonada³ con el estado en que se encuentra.
- Desde el sostén/contención de aquellas respuestas que le dificultan su relación con los materiales, con su creación y con su arteterapeuta.
- Desde la propia observación y el propio sostén por parte del arteterapeuta; pudiendo reconocer los propios estados y siendo capaz de darles curso sin interferir negativamente en el niño o niña.
- Desde una disposición agradable, lúdica, ajustada al ritmo y estado de cada

³. La sintonía afectiva es la capacidad de respuesta intersubjetiva de la madre, tanto a los “afectos categóricos” (las emociones claramente distinguibles) como a los “afectos de vitalidad” (cambios de intensidad, excitación y ritmos de las emociones) de su infante. Las representaciones de las interacciones con los cuidadores primarios del infante se generalizan y orientan las expectativas y conductas posteriores”. (Yildiz, 2008, p. 40).

participante.

- Desde la adaptación a las necesidades de cada participante.

Con el fin de lograr una relación genuina con cada niño o niña, el arteterapeuta ha de conservar su espontaneidad y una capacidad de respuesta lúdica que permita mantener una situación de flujo⁴ y posibilite la emergencia de la creatividad de ambos.

Por otro lado pensamos que las perspectivas teóricas abordadas en el marco teórico aparecen complementadas en la propuesta que hacemos de intervención arteterapéutica con menores en situación de acogimiento residencial ya que no trabajaremos sobre objetivos previamente definidos, buscando una mejora concreta o buscando eliminar una dificultad, sino que se trabajará con aquellos elementos emergentes dentro del proceso arteterapéutico (con respecto a la obra, con respecto a los materiales, con respecto a la relación terapéutica) desde una provisión sostenedora y ajustada a cada persona, de manera que se promuevan experiencias significativas de estar, de ser, de crear.

Consideramos cada sesión de Arteterapia como un espacio dedicado a que la experiencia de creación sea posible y experimentada desde lo más genuino de cada niño o niña. Para ello la presencia del arteterapeuta, a través de la disposición descrita anteriormente, velará porque dicha experiencia de encuentro sea posible.

Respondiendo a la segunda pregunta, *¿Cómo desde esta mirada puede el arteterapia favorecer el desarrollo de factores resilientes de la personalidad en niños y niñas que se encuentran en una situación de acogimiento residencial?:*

Retomando el comienzo de nuestro trabajo, en el que se mencionaba el análisis de Cyrulnik respecto de la biografía resiliente de Hans Christian Andersen, recordamos que dos de los pilares señalados por Cyrulnik como favorecedores de procesos

⁴ Según Mihaly Csikszentmihalyi en una situación de flujo “la concentración es tan intensa que no se puede prestar atención a pensar en cosas irrelevantes respecto a la actividad que se está realizando, o para preocuparse. La conciencia de sí mismo desaparece, y el sentido del tiempo se distorsiona. Una actividad que produce tales experiencias es tan agradable que las personas desean realizarla por sí mismas, y se preocupan poco por lo que van a obtener de ella, incluso aunque la actividad que realizan sea difícil o peligrosa”. (Csikszentmihalyi, M, 2012:115)

resilientes eran; la presencia de un adulto con el que establecer relaciones significativas y el poder dotar de sentido la propia historia. Hemos visto que la presencia del arteterapeuta es la de un adulto sensible y disponible para la experiencia relacional-vincular con el niño o niña. Por otra parte el proceso creativo, promueve a través de las obras, la expresión de aquello que tiene lugar en el mundo interno del niño o niña, en un proceso prolongado en el tiempo es posible encontrar un hilo conductor, lleno de sentido, de cada participante.

Por último, hemos visto, cómo aquellos procesos que son atendidos desde la función de sostén, pueden relacionarse con los factores resilientes de la personalidad (autoestima, creatividad, capacidad de relación, iniciativa y autonomía).

Esta investigación ha suscitado algunas cuestiones que pueden dar lugar a futuros estudios:

- Poder realizar un estudio más exhaustivo de la relación entre Arteterapia y los factores de la resiliencia.
- Poder crear categorías de sostén ya sea en función de las dificultades de relación con el arteterapeuta que se presentan en sesión o ya sea en la relación con los materiales, con el proceso de creación, etc...

Por último, a modo de expresión espontánea personal, escribir que el estudio sobre las cualidades de la mirada del ambiente suficientemente bueno hacia el bebé, o de la mirada del terapeuta al paciente que busca encontrar, esa mirada que busca poder ver realmente al otro, esa, es la que deseo para que otras cosas sean posibles.

“¿Qué es lo que ve el bebé cuando mira la cara de su madre? Deseo sugerir que lo que comúnmente ve es a él mismo” (1971, p. 131).

7. Referencias

- Abello, A & Liberman, A. (2008). *Winnicott hoy. Su presencia en la clínica actual*. Madrid: Psimática.
- Abello, A & Liberman, A. (2011). *Una introducción a la obra de D.W.Winnicott*. Madrid: Ágora relacional.
- Bravo, A., & del Valle, J. (2009). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial. Gobierno de Cantabria*. Recogido de [http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos e informes/Interv Socioeducativa_Acogimiento Residencial. pdf](http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos_e_informes/Interv_Socioeducativa_Acogimiento_Residencial.pdf).
- Csikszentmihalyi, M, (2012) .Fluir .Una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós.
- Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas: volver a la vida después de un trauma*. Barcelona: Gedisa.
- Gascón, H., García, C., & Imaña, A. (2008). Informe sobre el Acogimiento Residencial en Centros de Protección de Menores: La Vivencia de Jóvenes Ex-residentes y sus Familias. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(3), 139-155.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Marshall, C. y G. Rossman (1999), *Designing qualitative research*, 3ª edición, Thousand Oaks, Sage
- Quintanilla, L y Sarriá, E. (2006): *La investigación en intervención psicoterapéutica: Procedimientos experimentales, observacionales y metaanalíticos*. Madrid. Servicio de publicaciones UNED.
- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 2, núm. 1. 2004 .Desarrollar la creatividad desde los contextos

educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal

- Stake, R.E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible: Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Gedisa.
- Winnicott, W, D. (1993) [1965] *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, W, D. (1965) “*Deformaciones del ego en términos de un ser verdadero y falso*”. Obras completas de Winnicott . Páginas 534-554. Psikolibro blogspot.
- Winnicott, W, D. (1990) [1968] “*Los bebés y sus madres*”. Barcelona: Paidós
- Winnicott, W, D. (2008) [Primera edición en inglés: 1971] “*Realidad y juego*”. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, W, D (1970) “*Vivir creativamente*”. Obras completas de Winnicott. Páginas 1643-1650. Psikolibro blogspot.
- Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard.
- Yildiz, I. (2008). Teorías sobre afectos y síntomas. Perspectivas de psicología evolutiva y multidisciplinaria. *Revista de Asociación Psicoanalítica Colombiana*, XX(1), 37-50.

ANEXOS

Extracto de registro de diario de campo a partir de grabación de audio.

Antes de entrar en sesión la educadora de referencia de Calel me informa que la vuelta a la rutina tras las vacaciones de Semana Santa parece haberle alterado un poco ya que lleva enfrentándose tres tardes seguidas a ella, aunque en estas ocasiones en lugar de escoger enfrentamiento violento ha optado por salir de la casa e irse al portal hasta que se le pasa y busca a algún otro adulto del Hogar que le facilite la vuelta a su casa con las educadoras a las que se ha enfrentado. Además está expresando que en el colegio comienzan a meterse con él.

Hoy Calel me saluda con un "¿y mi peluca?" a lo cual le respondo "¡cuánto me alegra verte!, ¿cómo han ido tus vacaciones?" - entonces me mira fijamente unos segundos, se sonríe y me abraza-

Seguidamente, diferentes ideas le vienen a la mente; "Hoy traigo mi estuche, ¿y mi peluca? Quiero mi peluca. Quiero cocinar, el armario, abre el armario".. Entonces le miro con gesto exagerado y llevándome las manos a mi cabeza y le digo "¡Cuántas cosas, no puedo acordarme de todas!" (STOP: ESPEJO --> reflejo dese mí lo que está ocurriendo).

Entonces dice él; "vale, primero, vamos a abrir el armario y cojo lo que quiero". Escoge como material una cajita con cajoncitos que guardan gomas de borrar, prácticamente en todas las sesiones la escoge aunque luego no haga nada con ella. Además hoy quiere coger arcilla y los botecitos de purpurina.

Le facilito un pequeño balde con agua por si necesitara el agua para ablandar la arcilla pero entonces emplea éste como recipiente donde pone pocos pegotes de la arcilla y sobre esto añade polvitos de pimentón, de curry, cola blanca, hojitas verdes del jardín (restos que habían quedado de su compañera en otra mesa).

Echa cada uno de los elementos y remueve y ante cada volcado se dirige a mí: "ahora el pimentón, ¿vale?, "y ahora esto, ¿vale?, y ahora esto otro ¿vale? Cuando me hace la pregunta me mira de refilón y rápidamente, sin detenimiento, yo le sonrío.

Una vez tuvo gran cantidad de "mezcla" (esta tenía el doble de agua que de masa), quiso seguir añadiendo elementos y me pidió coger harina y arroz del armario. Este mismo tipo de acciones: volcado y mezcla de elementos ya eran comunes en Calel. En estos momentos de volcado su atención no está tan dirigida a observar el efecto del nuevo elemento sobre la mezcla sino en el volcado mismo. Otras sesiones fueron destinadas exclusivamente a esta acción hasta que la intensidad en el volcado disminuía y daba por finalizada la actividad buscando otra si aún quedara tiempo. En esta ocasión entonces vi oportuno buscar "un destino" a la mezcla. Me pareció que con lo que tenía ya podía formar algo.

Entonces le propuse; en tono de juego le pregunto "¿Y si cocinamos algo con lo que has amasado señor Chef?" . "¡Oh claro que sí! Aquí tiene una deliciosa salchicha"- continuó el tono- Le respondo en el mismo tono de juego que se nota que está hecha con mucha entrega y que por favor me deleite con más platos.

Amasa dos bolas, una será albóndiga y la otra hamburguesa, ésta última la aplasta con fuertes golpes en la mesa. Me quedo con la sensación de que se ha quedado con energía por soltar, ya que seguía golpeando la mesa aún habiendo terminado la hamburguesa. Pregunto entonces por mi plato. Calel toma el resto de masa y con fuertes golpes construye el plato donde deposita todo lo cocinado. Nos despedimos con tonos de chef y comensal satisfechos.