

Eva Marxen

Arteterapia y adolescencia: un ejemplo de la Unidad de Escolarización Compartida (UEC)

Resumen

Los contextos institucionales en que se puede aplicar la arteterapia con adolescentes son muchos y muy diversos; asimismo, las formas de aplicarla varían mucho según las características de los jóvenes y de las instituciones. En la UEC resulta sumamente eficaz utilizar el arte como método para abordar de manera indirecta las múltiples problemas conductuales y sociales de los usuarios. Se explica la aplicación, los procesos creativos y los posibles resultados, siempre partiendo de una comprensión psicoanalítica de las dinámicas de trabajo.

Palabras clave

Arteterapia, Lenguaje indirecto, Problemas conductuales, Proceso creativo, Unidad de Escolarización Compartida

Art-teràpia i adolescència: un exemple de la Unitat d'Escolarització Compartida (UEC)

Els contextos institucionals en què es pot aplicar l'art-teràpia amb adolescents són molts i molt diversos; així mateix, les formes d'aplicar-la varien molt segons les característiques dels joves i de les institucions. A la UEC resulta molt eficaç utilitzar l'art com a mètode per abordar de manera indirecta els múltiples problemes conductuals i socials dels usuaris. S'explica l'aplicació, els processos creatius i els possibles resultats, sempre partint d'una comprensió psicoanalítica de les dinàmiques de treball.

Paraules clau

Art-teràpia, Llenguatge indirecte, Problemes conductuals, Procés creatiu, Unitat d'Escolarització Compartida

Art therapy and adolescence: an example from the Shared Schooling Unit (UEC)

The institutional contexts where art therapy can be used with adolescents are many and very diverse; likewise, the ways in which it is applied vary greatly depending on the type of young people and institutions. In the UEC, it has been extremely effective to use art as a method of indirectly tackling the various behavioural and social problems of users. The application, creative processes and possible results of art therapy are explained, always starting from a psycho-analytical understanding of the work dynamic.

Key words

Art therapy, Indirect language, Behavioural problems, Creative process, Shared Schooling Unit

Autora: Eva Marxen

Título: Arteterapia y adolescencia: un ejemplo de la Unidad de Escolarización Compartida (UEC)

Referencia: Educación Social, núm. 43, p104-p123.

Dirección profesional: espai_dart@yahoo.es

Introducción

Los contextos institucionales en que se puede aplicar la arteterapia con adolescentes son muchos y muy diversos; asimismo, las formas de aplicarla varían mucho según las características de los jóvenes y de las instituciones. Casi todos los adolescentes frecuentan centros de educación, como los institutos de enseñanza secundaria públicos, los colegios privados o los centros de educación especial para jóvenes con necesidades específicas, como chicos psicóticos, discapacitados, con retraso mental, etc. Algunos chicos y chicas van también a centros de educación social, como los casales, *esplais*, centros cívicos, ateneos o centros abiertos. Asimismo, es viable la introducción de actividades de arteterapia en la enseñanza superior: universidades, institutos universitarios, ciclos formativos y escuelas superiores de arte. También se puede aplicar la terapia con el arte o los talleres de arte con adolescentes superdotados.

Otros jóvenes, por sus patologías de salud o de salud mental, están vinculados a centros clínicos, como hospitales, centros de salud mental, centros de día, hospitales de día y clínicas o consultas privadas. También se incluye aquí el tratamiento de los trastornos alimentarios. Debido a problemáticas familiares, por otra parte, hay chicos que se benefician de terapias familiares; otros, que ya han sido apartados de sus familias, viven en centros de acogida o residencias, y otros, finalmente, asisten a programas especializados, como es el caso de los hijos de drogadictos. Además, cabe considerar el vasto campo de la justicia juvenil, desde los centros penitenciarios para delincuentes menores hasta la libertad condicional, sin olvidar los servicios de atención a la víctima.

En todas las áreas mencionadas caben actividades arteterapéuticas, o sea con un enfoque estrictamente terapéutico, o sea como un «taller de arte» o como una intervención social a través del arte a más corto plazo.

Ahora bien, los beneficios y las ventajas que brinda esta modalidad a los jóvenes, así como las necesidades y particularidades que deben tener en cuenta tanto las instituciones como los profesionales, dependen sobre todo del contexto institucional, que también determina la función que puede ejercer el trabajo artístico o arte-terapéutico y el profesional para los jóvenes.

Como profesional de los campos de la arteterapia, la psicoterapia, la salud mental y la inmigración, llevo ya varios años trabajando en diferentes instituciones con adolescentes de diversas edades y procedencias culturales. Desde hace seis cursos escolares y hasta la fecha, me hago cargo de diversos grupos en una Unidad de Escolarización Compartida (UEC) a la que llegan los chicos y chicas expulsados de los institutos públicos. En este contexto, el trabajo con el arte sirve, en primer lugar, como médium, es decir, como un lenguaje indirecto y simbólico para abordar los múltiples conflictos sociales que sufren los chicos. Al mismo tiempo, suele ser la única forma de «tratamiento» que tienen, ya que normalmente no llegan a los centros de salud mental públicos (Marxen, 2007). Más adelante, describiré con más detalle mi trabajo en esa institución.

El trabajo con el arte sirve, como médium, es decir, como un lenguaje indirecto y simbólico para abordar los múltiples conflictos sociales que sufren los chicos

Además, organizo unos grupos arteterapéuticos en un instituto público de enseñanza secundaria (IES), con alumnos de primero y segundo de ESO que suelen tener entre 12 y 15 años. Se trata de un centro que, por su ubicación, cuenta con un alumnado muy internacional (más del 90% son de familias inmigradas) y con un elevado número de alumnos que se encuentran en situación de riesgo social. Debido a esa situación, la función de estos grupos, que denominamos «talleres de arte», es parecida a la de la UEC, aunque en general se trata de alumnos con conductas menos disruptivas. También aquí, en la mayoría de los casos, estamos ante los únicos espacios terapéuticos con que cuentan los chicos. Como siempre, son grupos muy multiculturales, donde se trabajan también, simbólica y verbalmente, el intercambio y el respeto entre las diferentes culturas.

Tanto la UEC como el instituto son instituciones oficiales del Departamento de Educación. Desde el punto de vista legal, resulta difícil, si no imposible, ofrecer dentro de los horarios escolares una terapia en el sentido estricto. Por esta razón, es más adecuado ofrecer talleres de arte o de expresión plástica, en los que se pone mayor énfasis en el trabajo artístico, sin llegar necesariamente a interpretaciones respecto a la transferencia o contratransferencia. Desde el punto de vista práctico, se trata de un trabajo muy simbólico y, desde el punto de vista emocional, de un espacio de contención y de escucha empática.

Por otra parte, como en todas las instituciones que tratan con adolescentes, es decir, con menores, para realizar una (arte-)terapia, es preciso obtener el permiso por escrito de los padres.

Además, he trabajado como arteterapeuta en un programa de resocialización para menores gitanas delincuentes procedentes de Rumanía que, por orden judicial, en vez de ir a un centro cerrado de menores, van a un centro de día. También, he realizado arteterapia con adolescentes en un casal de tiempo libre, en una escuela superior de arte y diseño con los estudiantes del graduado universitario, en un hospital de día para adolescentes con enfermedades mentales, con usuarios de una residencia para chicos autistas y psicóticos, así como en un ambulatorio que da servicios de salud mental a inmigrantes y en consulta privada.

Arteterapia en la UEC

Para ilustrar uno de los posibles trabajos con adolescentes mostraré algunos ejemplos de la UEC. Como he mencionado más arriba, a esta Unidad de Escolarización Compartida llegan los chicos que han sido expulsados de los institutos de enseñanza secundaria públicos y manifiestan, en la mayoría de los casos, problemas conductuales. Obviamente, se trata de una forma de trabajar con adolescentes; en otros contextos institucionales, como es lógico, los jóvenes pueden mostrar comportamientos y actitudes completamente distintos.

Aunque la UEC, desde el punto de vista institucional, es un recurso del Departamento de Educación, los profesionales que trabajan en ella no son profesores funcionarios como en los institutos. Normalmente, se trata de educadores sociales empleados por los casales o fundaciones que gestionan las UEC, por lo que no cuentan con la seguridad del estatus del funcionario y sus privilegios. Sin duda, son condiciones más difíciles, pues también trabajan con un perfil de chicos bastante complicado conductualmente. En cuanto a las condiciones laborales y la infraestructura, en la UEC trabajamos muchas veces de forma precaria. Creo que es importante tener en cuenta este contexto social y laboral para entender mejor, a escala macro, la dinámica de esta institución, de sus profesionales y usuarios, y para evitar «las trampas de la transferencia en su difusión institucional» (Delaroche, 2001)¹.

Los chicos han llegado a las UEC porque, en la gran mayoría de los casos, han demostrado patrones de conducta que los institutos no han podido acoger: algunos ya han delinquido, pero muy pocas veces llegan por una falta intelectual o por no poder seguir el ritmo escolar por falta de inteligencia. Además, más allá del saber escolar «normal», por sus condiciones sociales, los chicos han adquirido fuera de las instituciones oficiales un saber diferente de la vida; son muy ágiles en esta adquisición de saberes, en reubicarse, en detectar fallos del otro (adulto) y en moverse en la vida urbana.

Se trata de un fenómeno, de un saber que la sociedad prefiere apartar de la vida oficial y de sus instituciones; en este caso, expulsan a los chicos de las escuelas oficiales y los envían a las UEC, donde administrativa, institucional y arquitectónicamente están apartados de los recursos oficiales. Se trata de un fenómeno que también se puede observar en otros contextos: por ejemplo, con pacientes psicóticos que son tratados en hospitales psiquiátricos lejos de los centros urbanos; con prostitutas que ahora, por ejemplo en Barcelona, con las relativamente nuevas leyes de «civismo», ni siquiera pueden ejercer su trabajo en las calles, es decir, en el espacio público donde normalmente todos los ciudadanos tienen derecho de estar. También, para los indigentes se les construyen centros que se encuentran muy en la periferia de las ciudades, tal como se hizo en la Zona Franca de Barcelona.

Se trata, en definitiva, de formas de vida más allá del *mainstream*, que parecen no encajar en la vida urbana oficial y ordenada (véase las ideas de Krysztof Wodiczko, 1999, al respecto y mi artículo, 2008, sobre el pensamiento terapéutico en el arte contemporáneo: “Therapeutic Thinking in Contemporary Art”). Los chicos conocen o intuyen esas dinámicas oficiales y suelen someter al adulto, al menos en la fase inicial, a duros exámenes, para saber si puede resistir a sus provocaciones. Examinan la actitud del adulto hacia ellos, sobre todo si éste los toma en serio, como personas inteligentes, y no como meros portadores de faltas². Estos procesos son sumamente importantes y deben tenerse muy presentes en el trabajo grupal, para no rendirse a esta dinámica o dejarse provocar y agotar.

Se trata de formas de vida más allá del *mainstream*

También, para desarrollar el trabajo en la UEC, resulta imprescindible respetar ciertos aspectos de las configuraciones de los grupos, así como el encuadre, la selección de los materiales, su almacenamiento —también el de las obras— y la coordinación con los profesionales educadores.

Lo ideal son
minigrupos de
dos o tres chicos

En primer lugar, por lo que respecta a los grupos, es indispensable trabajar en grupos muy reducidos. En este sentido, deberían ser tan pequeños como se pueda negociar con la institución; el máximo absoluto, en mi opinión, es de cuatro participantes por grupo. Hay que tener presente que uno de los aspectos más importantes en el trabajo con los chicos que presentan conductas disruptivas es la contención, algo que es imposible garantizar en grupos más grandes. Generalmente, las UEC son frecuentadas por chicos que han experimentado muy poca contención en su vida, al proceder de familias muy desestructuradas y socialmente desfavorecidas. En la mayoría de los casos cuentan con experiencias de desintegración social y desamparo, y de sus conductas se puede deducir que su relación yo-entorno está perturbada (Bröcher, 1999). Reclaman mucho la atención del adulto, en la medida en que se comportan de forma que el adulto tenga que corregirlos, tenga que pararlos; es decir, quieren que se les haga caso, aunque sea a través de broncas (véase Winnicott, 2003). Ahora bien, si estas conductas se multiplican, la contención por parte del adulto resulta imposible y la dinámica grupal suele finalizar en provocaciones por parte de los chicos y agotamiento por parte del profesional, por no decir en un caos que ya no sirve a ninguno de los usuarios; al contrario, se acaban repitiendo las mismas dinámicas caóticas de las que a menudo proceden y, por tanto, resulta contraproducente. También hay que tener en cuenta que, en este contexto institucional, casi siempre hay chicos que se beneficiarían de un proceso arteterapéutico individual, algo que, según mi experiencia, resulta difícil negociar a escala institucional, porque en sus horarios, por lo común, contemplan exclusivamente actividades grupales. Lo ideal son minigrupos de dos o tres chicos.

En cuanto al *setting*, esto es, a los espacios e infraestructuras, conviene contar con espacios que excluyan las interferencias con los usuarios que no participan en el grupo o taller de arteterapia/arte y que permiten un trabajo sin demasiada distracción. Sería ideal contar en el aula con un grifo para el agua; en caso contrario, recomiendo poner dos cubos, uno para el agua limpia y otro para la sucia, ya que el camino al baño puede interrumpir el grupo, hasta el extremo de que se divida de forma que quede un chico en el aula y otro en el baño o en el camino. Si se trata de un grupo con participantes que presentan un alto nivel de agresividad, es conveniente contar además con un educador, que se queda en otro espacio del centro para que pueda intervenir y poner límite en casos poco controlables. Debería ser un profesional al que los chicos estén acostumbrados y cuya autoridad respeten en situaciones extremas. Si un chico ya no se puede controlar en el espacio —esto sólo lo propongo en casos muy extremos—, el educador debería sacar al chico de la sala, para trabajar con él sobre la causa del conflicto individualmente en otra aula. Insisto en que esto se debe hacer sólo en casos excepcionales, pues se trata de chicos que ya han sido expulsados anteriormente, por ejemplo de los institutos, y podrían repetirse episodios

traumáticos de su vida previa. La anterior suposición se confirma cuando se observan las reacciones de los chicos tras una intervención que finaliza con la expulsión, aunque sea temporal, del grupo: frecuentemente se oponen con todas sus fuerzas a salir del aula.

No recomiendo incluir a los educadores en el grupo, porque normalmente constituyen para los chicos una persona de referencia con otras connotaciones que influiría demasiado en la dinámica grupal; por extensión, el educador dejaría de ser una persona suficientemente neutra para el grupo de arte.

La infraestructura abarca también el almacenamiento de los materiales y de las obras. Espacialmente, conviene organizar muy bien estos aspectos. En arteterapia, siempre es importante guardar de manera segura los materiales y las obras (esta importancia coincide con las ideas de Melanie Klein y su técnica del juego simbólico, 1965); en la UEC, no tener esto en cuenta puede hacer fracasar el trabajo.

De nuevo cabe reflexionar sobre el trasfondo social y familiar de los chicos y sobre sus carencias. Para que el grupo sea para ellos una (nueva) experiencia positiva y constructiva, es imprescindible lograr un ambiente seguro y protegido, lo que se consigue poniendo límites a las agresiones dirigidas contra el mobiliario, los materiales, los compañeros y los profesionales, pero también garantizando que se respetan y valoran las creaciones artísticas producidas por los participantes. Para ello, hay que guardarlas en un lugar seguro, inaccesible a cualquier persona ajena al grupo. Esto sí, a menudo, significa una experiencia nueva para los chicos, ya que en sus familias se desprecian o, incluso, se destruyen sus obras. En este sentido, he de decir que durante los seis años que he trabajado en la UEC nunca ningún chico se ha querido llevar su carpeta o una obra suelta a casa; en cambio, a veces reclaman verlas cuando ya han terminado el grupo, incluso uno o dos años después, si todavía continuaban en la institución.

Para que el grupo sea para ellos una (nueva) experiencia positiva y constructiva, es imprescindible lograr un ambiente seguro y protegido

Otro tanto puede decirse de los materiales, en el sentido de que también deberían guardarse en un lugar seguro, para evitar que personas ajenas al grupo puedan quitarlos o robarlos, experiencia negativa que ya conocen los chicos. En cuanto a la selección de los materiales para adolescentes con problemas conductuales, Linesch (1988) clasifica las técnicas y los materiales en función del control que ofrecen. En este sentido, la técnica que más control proporciona es el *collage*, porque se trata de un proceso lento, controlable y que consta de diferentes pasos (véase abajo).

En el otro extremo de la clasificación establecida por Linesch figuran la arcilla y la plastilina, es decir, son los materiales que menos control ofrecen, pues, de por sí, no tienen ninguna estructura y los participantes tienen que modelarlos.

A mitad de la escala se sitúa la pintura, que tampoco tiene estructura, pero que, con la ayuda de los pinceles, resulta más fácil de manipular que la arcilla. En cuanto a las cantidades, es imprescindible proporcionar los materiales en pequeñas «dosis», pues, en muchas ocasiones, las personas de colectivos

deprivados suelen tener problemas para conocer los límites; además, sus carencias materiales se pueden manifestar en querer gastar y usar todo el material hasta agotarlo. Es recomendable, por ejemplo, limitar la cantidad de papel, dosificar la pintura (pasándola de recipientes grandes a botes más pequeños) y comprar la arcilla, la plastilina y la cola blanca en paquetes pequeños.

Los participantes pueden ver a los arteterapeutas como una fuente (inagotable) de materiales, lo que les puede llevar, inconsciente o subconscientemente, a recordar los primeros objetos de amor y odio y todo lo bueno que estos facilitaban o no. A menudo, estas relaciones objetuales previas influyen en la actitud que adopta el participante respecto al arteterapeuta y a los materiales, reclamándolo como una fuente inagotable, culpabilizándolo si no ofrece lo suficiente, reivindicándole todo lo que no ha obtenido de los primeros objetos de amor y odio, etc.

Un exceso de límites inhibe el potencial creativo

Para promover la arteterapia en las UEC o en instituciones parecidas, conviene informar muy bien a los educadores sobre esta actividad; este consejo es igualmente aplicable a otras instituciones. Si se compara el campo de la educación social con el trabajo artístico, se observa que existen algunas diferencias, ya que este último precisa de un ambiente que estimule la expresión y la creatividad. Para conseguir este clima son importantes los límites, pero un exceso de límites inhibe el potencial creativo.

Es importante explicar esta diferencia a los profesionales, que tal vez pueden temer que los chicos se confundan con estos distintos límites; sin embargo, saber discriminar también forma parte del proceso de aprendizaje. Asimismo, hay que encontrar, en colaboración con los educadores, la denominación adecuada para el trabajo con el arte.

Ya he explicado más arriba que, cuando se trabaja con menores, es preciso contar con el permiso del adulto que tiene la tutela para realizar una (arte-)terapia en el sentido estricto. Antes me he referido, por otra parte, al alto grado de rechazo que presentan a menudo los chicos contra cualquier actividad con el nombre «terapia». Por estas razones propongo la denominación «taller de arte», donde se parte de una comprensión psicoanalítica y antropológica de las conductas problemáticas. Llamarla de esta manera significa desarrollar un trabajo de contención —de la que tanto suelen carecer los chicos— a través del arte, sin llegar a un nivel psicoterapéutico. Para esta labor también se necesitaría mucha más información sobre la vida de los chicos de la que normalmente disponen o quieren y pueden facilitar los educadores.

Sin querer generalizar sobre los grupos, y aún menos sobre los participantes, he podido observar que los grupos y sus dinámicas se desarrollan en diferentes pasos, que se pueden etiquetar como 1) inicio, 2) «prueba de fuego», 3) catarsis y 4) disolución. En lugar de presentar el caso de un grupo o de un participante en concreto, ilustraré este desarrollo grupal, que también se puede encontrar en otros contextos institucionales, intercalando aspectos teóricos y ejemplos prácticos de diferentes grupos.

Inicio del grupo

Suelo empezar los grupos con la técnica del *collage*, porque es un proceso lento, que cuenta con diferentes pasos: primero hay que mirar el material reciclado, es decir, las revistas, los periódicos, los folletos, etc. Después hay que decidir con qué imágenes se piensa trabajar. Posteriormente se recortan para componer una nueva imagen a partir de las imágenes ya existentes ¿de hecho, esto es el paso más significativo del *collage*? y, como último paso, se fijan las imágenes con pegamento. Al final, se pueden añadir más elementos, mediante lápices, rotuladores, ceras, etc. De esta manera, se inicia la asimilación del concepto del proceso. Además, se trabaja con imágenes preexistentes, lo que reduce el miedo de tener que producir imágenes perfectas y estéticamente correctas, algo que ocurre a menudo con el material gráfico, pues los carboncillos, los lápices, etc. se asocian a los dibujos que se aprenden en la academia.

En la primera fase, es preciso evitar fracasos precoces, con técnicas más manejables como, por ejemplo, el *collage* o con *mándalas*, ya que los chicos suelen tener poca tolerancia a la frustración. En la selección de los materiales reciclados para el *collage*, conviene tener en cuenta los intereses de los jóvenes respecto a la música, el deporte, la ropa y, en general, las culturas juveniles. Por un lado, las revistas, los periódicos, folletos, etc. deberían resultar atractivos y coincidir con los intereses de los participantes; por otro lado, no deberían sobreexcitarles (pornografía). Aquí resulta imprescindible reservar un espacio para los contenidos y prácticas subculturales de los jóvenes, lo que conduce a la integración de los aspectos antropológicos de la cultura juvenil (Bröcher, 1999. Véase sobre los aspectos antropológicos Feixa, 2006 y Fize, 2007.)

Al mismo tiempo, recomiendo evitar el uso de cúteres, tijeras de punta fina o pegamento con disolvente, es decir, de todos aquellos materiales que *podrían* llegar a convertirse en armas. Para ampliar los *collages*, ofrezco en esta fase, además, lápices, lápices de colores, lápices de carbón, gomas, reglas, sacapuntas, rotuladores finos y gruesos, así como ceras y pasteles. Como soporte sirven cartulinas y hojas de diferentes tamaños, colores y texturas.

Puede observarse cierta preferencia de los chicos por los materiales aptos para manifestar a escala pictórica su necesidad de afirmar los límites, como los lápices de carbón y los rotuladores oscuros gruesos. Como primer tema, propongo la realización de un *collage* con imágenes que les atraigan, que les gusten y con las que se puedan identificar. Normalmente, se trata de chicos que, al menos al principio de la actividad, necesitan una estructuración; por ello conviene empezar con unos temas y una serie de técnicas que sirvan de estructuración. Estos temas, al mismo tiempo, deberían ser suficientemente abiertos, para ofrecer cierta libertad e individualidad. En este sentido, soy partidaria de empezar con temas de estas características y de estructurar la actividad a través de las técnicas y los materiales, para alcanzar poco a poco una dinámica menos directiva hasta llegar, en el mejor de los casos, a una manera no directiva.

En la primera sesión, el conductor del grupo se presenta y explica detalladamente el funcionamiento y los objetivos de la actividad: no se darán notas³, se valorará la expresión, pero no habrá ningún juicio estético sobre las obras. Con todo, habitualmente, los chicos ya conocen la actividad por medio de alumnos más mayores. A este respecto, se observa una tradición en la institución, en el sentido de que un grupo informa al otro sobre la actividad. Como a menudo esta información llega a los novatos en forma de rumores, lo primero que se hace es explicar muy bien los límites, los materiales, el almacenamiento de las carpetas con las obras y la duración de las sesiones y de la actividad en sí. Se deja claro, asimismo, que se permite la no participación pacífica y que nunca es obligatorio terminar una obra; así, existe la opción de dejarla inacabada en la carpeta para recuperarla más adelante, si se quiere. Al principio, también se respeta la posible ambivalencia que muestren los chicos hacia la actividad, para interpretársela más adelante. Estos son aspectos que, a veces, se distinguen de las otras normas de la institución.

Las primeras sesiones son sumamente decisivas, ya que puede tratarse de repeticiones de intentos de relaciones afectuosas de la primera infancia que se pueden aprovechar terapéuticamente. Estos inicios requieren por parte del profesional de una capacidad de espera activa y de una regulación adecuada de distancia-cercanía. Su actitud e interés tienen que ir más allá de los de un profesor de arte y deben estar arraigados en su personalidad, lo que se consigue exclusivamente con una psicoterapia personal previa. Por otra parte, el profesional debe tener muy claros sus propios principios de trabajo. Además, debe saber intervenir en dos niveles: a escala relacional y a escala medial, es decir, en el trabajo artístico mismo, sabiendo cambiar de nivel o siendo capaz de combinarlos, según lo que requiera la situación (Domma, 1999).

A menudo, en las primeras sesiones, en lugar de hacer *collages*, o además de ellos, los adolescentes quieren decorar sus carpetas con rotuladores negros u otros materiales. En esta primera fase, a veces, los chicos escogen de las revistas «imágenes perversas», o bien las producen o manipulan en este sentido. En estas situaciones son pertinentes las ideas de la contratransferencia estética de Joy Schaverien (2000). Obviamente, las imágenes tienen efecto en el profesional, en el autor y en los otros participantes. Como profesional, resulta imprescindible darse cuenta de sus propias emociones y sentimientos, para no actuarlos. En este punto, lo peor sería escandalizarse. Si la situación lo permite, y si ya hay suficiente familiarización en el grupo y con el grupo, conviene elaborar estas perversiones verbal o simbólicamente, modificando, ampliando o continuando el tema con la misma imagen o con otras. Conviene tener en cuenta que en la perversión se trata de un mecanismo de sacar el sufrimiento y la desesperación internos hacia fuera para convertirlos en algo placentero y para sentir el alivio de haberlos proyectado hacia el mundo externo.

Igual de frecuentes son las imágenes ligadas a la drogadicción y, en concreto, a los porros. En estos casos los porros aparecen en los cuadros como sostén, lo que suele coincidir con los hábitos de consumo de los chicos. En este contexto, suelen preguntar o interrogar al profesional sobre sus supuestos

hábitos de drogadicción. Aquí, el/la arteterapeuta debe demostrar a largo plazo, es decir durante el curso, que dispone de recursos, fortaleza y satisfacción en el trabajo sin consumir ninguna droga. Detrás de estas repetidas preguntas de parte de los chicos se encuentra la duda cómo vivir sin drogas y qué recursos existen para esto, algo que tal vez desconocen de sus contextos familiares.

Al inicio de los grupos, aparecen en algunos participantes manifestaciones de una transferencia negativa, en la medida en que los chicos muestran desconfianza hacia el adulto profesional. Esto no debe resultar extraño, si se tiene en cuenta el trasfondo familiar y el pasado escolar de los chicos: en la gran mayoría de los casos, no contaban con adultos estables, responsables, que simpatizaran con ellos y les tuvieran cierto cariño. En este sentido, es positivo que los chicos expresen esta transferencia negativa hacia el profesional, para abordar esta falta de confianza en un proceso duro y largo, algo que resulta imposible si la actividad no cuenta con los suficientes meses de duración; en mi opinión, debería prolongarse durante al menos cinco meses, a razón de una hora por semana.

En uno de mis grupos, por ejemplo, un chico apenas realizaba en la fase inicial *collages* u otras obras en papel; tampoco decoraba su carpeta. En su lugar, realizaba «arte efímero» en la pizarra que había en el aula. Yo le describía sus obras como arte efímero. Al principio no conocía este concepto, pero luego, después de mi explicación, decía: «¡Sí! Exactamente para poder borrarlo, para que nadie se quede con esto». No me opuse a que siguiera dibujando en la pizarra y me limité a advertirle de que ese arte siempre sería efímero, a no ser que se registrara con una cámara. «Si sacas una foto de mi obra, te mato», me contestó; a lo que respondí que nunca sacaría una foto sin el permiso previo del autor. Pasaron algunos meses hasta que pude establecer con él una relación de mínima confianza. Al final, sin embargo, ésta fue posible gracias a lo que Aichhorn denomina «la cura en la transferencia» (2005) y que yo llamaría una «arteterapia de actitudes»: Como el joven, durante el proceso, pudo percibir poco a poco, a través de mi actitud, que yo lo respetaba, y que también respetaba sus obras, bajó lentamente su desconfianza, sin acabar de perderla del todo. Cuando ya había finalizado el curso y el grupo, a él le quedaba todavía un año en la institución, de manera que a veces me cruzaba con él cuando llevaba otros grupos. Incluso entonces no dejaba de probar mi fiabilidad: «¡Muéstrame mi obra x y mi obra y. Seguramente ya no están aquí y las habéis tirado...». Una prueba más de la importancia de un almacenamiento seguro de las obras: pude mostrarle sus obras, que además estaban en buen estado. «¿Sabes qué? —me dijo—. Ahora puedo decírtelo: al final me lo he pasado muy bien. Eres muy buena profesional».

Resulta imprescindible ofrecerles medios para que puedan construir una narrativa de sus vivencias

Independiente a la técnica, resulta imprescindible en el trabajo con los jóvenes de fondos familiares desestructurados de ofrecerles medios para que puedan construir una narrativa de sus vivencias, o sea a través del arte, la música⁴, la escritura o verbalmente. Al mismo tiempo deben encontrar en estas actividades un sentimiento de continuidad, lo que se traduce en arteterapia en el almacenamiento seguro de las carpetas con las obras y de los materiales.

En esta primera fase es sumamente importante la actitud del profesional, que debe tener suficiente fuerza personal para no dejarse provocar por los chicos y, al mismo tiempo, debe mostrar un verdadero interés por ellos, mucha empatía y una actitud sin prejuicios. De lo contrario, los jóvenes pueden actuar enseguida en su contra, ya que suelen detectar los fallos del adulto inmediatamente. Una buena dosis de humor y serenidad también resulta ventajosa. Una entrada positiva ayuda a que los participantes se puedan familiarizar con la actividad y con el/la conductor/a del grupo.

Prueba de fuego y catarsis

La segunda y tercera fases suelen ser las más críticas, porque es entonces cuando los chicos prueban con toda su fuerza los límites y la resistencia del profesional, que debe enfrentarse a frecuentes humillaciones, críticas e intimidaciones. Haber seguido una terapia personal, así como unas buenas supervisiones, resulta, en mi opinión, imprescindible para poder hacer frente a estas fases. Los participantes suelen someter al adulto a varios exámenes, que llamaría «pruebas de fuego», para ver si resiste o no, si lo pueden echar o no. Esquivar la transferencia negativa con maniobras de seducción o prohibirla sería contraproducente; por el contrario, debe producirse, para que se pueda trabajar con ella. Las ideas de Winnicott (2003) sobre la importancia de la contención entre los chicos con tendencias antisociales son pertinentes. Si el trabajo funciona, los participantes aspiran a recuperar la contención que no han tenido en la infancia y adolescencia, probando los límites al máximo para provocar una reacción del adulto. Esto tiene como consecuencia cierto agotamiento del profesional, ya que realiza el trabajo educativo de una forma que los padres, en su momento y a menudo por razones derivadas del hecho de formar parte de un contexto social desfavorecido, no han podido cumplir (Menzen, 1999). Esto puede traducirse, por ejemplo, en un cansancio físico considerable, una vez terminada una sesión grupal.

En estas dos fases la violencia verbal está casi al orden del día; la violencia física, en cambio, sería más bien una excepción. Una de las responsabilidades del/la conductor/a es poner los límites para evitar la violencia física, de forma que el grupo se convierta en una experiencia constructiva y segura para los adolescentes. En cuanto a la violencia verbal hacia el profesional, en las dos primeras fases, se trata de soportarla hasta cierto punto, dejando claro que uno no se deja asustar por ella. Después, sí conviene mostrar a los chicos un poco el grado de su violencia y de sus humillaciones, diciendo por ejemplo: «Y si a ti te recibieran a primera hora de la mañana con estas palabras, ¿cómo te sentirías?». En lo que se refiere al respeto entre los participantes, hay que prohibir, por supuesto, la violencia física. De nuevo, la ventaja del trabajo con el arte radica en la oportunidad de abordar este tema de manera simbólica y no directa. Una buena solución consiste en poner énfasis en el respeto hacia la obra del otro, es decir, en prohibir sin concesiones que uno se burle o, incluso, destruya la obra del otro, explicando que aquí se aceptan todas las obras.

Ahora bien, por lo que respecta a la violencia en relación con la adolescencia en general, conviene considerar el contexto social de la juventud. En este sentido, la violencia puede satisfacer unas «necesidades emocionales muy profundas, tanto de los adolescentes como de la sociedad» (Bettelheim según Quaglia, 2000). Hay que adoptar una actitud crítica para no mezclar o asociar la violencia y la delincuencia con la adolescencia (Fize, 2007). Al mismo tiempo, conviene saber discriminar de qué violencia se está hablando en sociedades que permiten que se den situaciones de exclusión social extremas y que haya dificultades para acceder a una vivienda adecuada y al mundo laboral, y donde ciertos adultos, profesionales, políticos y familiares abusan de su poder sobre los jóvenes (Fize, 2007).

Antes de clasificar sus actos como violentos, hay que tener presente que los usuarios de la UEC suelen tender a la actuación antes que a la reflexión, muchas veces por una baja tolerancia a la frustración que les impide trabajar en soluciones más lentas y formular preguntas verbalmente. Según Aichhorn (2005), se adhieren más al principio del placer que al principio de la realidad, por lo que les resulta difícil comprender que renunciando a un placer o desahogo inmediatos pueden conseguir después un placer más prolongado. Respecto a la simbolización, «entramos en un terreno donde la relación con la palabra es complicada; nos hallamos ante pacientes que vienen a mostrarnos algo que les lleva a actuar.» (D'Angelo, 2000). Blos (2003) habla de una comunicación gestual en vez de lingüística. Se trata de un mecanismo de defensa que protege al yo de la elaboración de un conflicto que se sitúa en la acción con el mundo externo. Ahora bien, según Freud, el *Agieren* también es una forma de repetir lo reprimido, no como recuerdo sino como acción (Freud según D'Angelo, 2000). D'Angelo concluye que estas personas «se presentan desde la respuesta, no desde la pregunta; especialmente desde la respuesta que asegura la consistencia del Otro, (...)». Así pues, volvemos a la importancia de la contención descrita por Winnicott (2003, véase arriba).

En cualquier caso, la preferencia por la acción en vez de por la articulación verbal es selectiva y no constituye un trastorno generalizado del lenguaje o del pensamiento (Blos, 2003). Ni siquiera se debe considerar que *todos* los chicos actuadores tienen un problema psicológico; a veces les falta simplemente una parte de la educación social correspondiente, por lo que les resulta difícil renunciar a satisfacciones instantáneas.

Tampoco recomiendo considerar estas formas del *Agieren* de forma exclusivamente negativa. Se trata de una manera de comunicación que, incluso, puede alcanzar un alto grado de creatividad y de humor. Algunas veces esta comunicación aún adquiere funciones artísticas, si se entiende el arte como la destrucción de formas convencionales para, a partir de allí, crear nuevas (véase Fiorini, 1995) que se pueden considerar como una reacción a lo que han experimentado en la vida.⁵

En cuanto a los materiales, en la segunda y tercera fases, pasamos del *collage* a la pintura, que ofrece menos control y, al mismo tiempo, resulta más regresiva. Es imprescindible ofrecerla en pequeños botes, ya que el problema de los

La preferencia por la acción en vez de por la articulación verbal es selectiva y no constituye un trastorno generalizado del lenguaje

jóvenes suele ser la dificultad para encontrar las medidas adecuadas y respetar los límites. Prefiero ofrecer sólo los colores básicos, además del blanco y el negro. Todos los demás colores hay que mezclarlos, lo que también amplía el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la infraestructura, hay que disponer de un espacio seguro donde las obras se puedan secar sin estar expuestas a las miradas de otras personas. La pintura también puede servir para marcar a escala pictórica los límites; en este sentido, un chico solía bordear todos los contornos con fuertes líneas rojas. En su caso, se observaba una confusión con los límites, en la medida en que me consideraba más como *amiguita* que como una profesional, algo que ocurre a menudo en los grupos. A veces esas actitudes se mezclan con erotismo y seducción, que convierten a la profesional en un objeto para ligar. Obviamente, se corrige esta confusión, ya que una posición transferencial de cómplice dificulta el respeto a las intervenciones del/la profesional (Rassial, según Hartmann, 2000a).

Ocurre que los chicos pintan de tal manera que superponen varias capas de pintura en la misma hoja, mezclando todos los colores que tienen a su alcance, lo que normalmente acaba dando lugar a un tono marrón; como consecuencia, estas obras se asocian fácilmente, también por parte de los chicos, con aspectos anales. Conviene poner límites antes de que el proceso resulte demasiado destructivo o se desmantelen demasiado las defensas, ya que en estas situaciones encuentran rápidamente paralelismos con momentos de desesperación en sus vidas. Sin embargo, en algunos casos, con estas obras «anales» han podido desarrollar unas técnicas bastante constructivas con las que, posteriormente, han dado lugar a unas obras de colores y contenidos interesantes.

Un tema para trabajar con la pintura puede ser la ciudad, es decir, pintar algo que tenga que ver con el contexto urbano. En varios grupos, los chicos asociaban su vida urbana directamente con «la mierda»; la textura del material también ayuda en este sentido (véase arriba). Como solución, algunos pintaban elementos del campo o de una excursión/salida de la ciudad al campo. Con esta temática podían profundizar a escala pictórica y verbal sobre sus múltiples problemas sociales, ubicados principalmente en el ambiente urbano.

Otra opción más inofensiva sería la reproducción de diferentes emblemas, como ídolos de la música o del deporte.

Disolución

Después de familiarizarse con la pintura, se pasa al barro y al trabajo tridimensional. Frecuentemente, los chicos piden nuevos materiales, más variedad y cantidad y mejor calidad, traspasando así sus carencias reales a los materiales de arte.

Recomiendo trabajar el barro en las últimas sesiones, cuando los participantes ya conocen la actividad y al profesional. Se trata de un material que no tiene estructura por sí mismo; es el participante quien tiene que dársela, lo que para algunos puede traducirse en una falta de control y desamparo que, en el contexto de las UEC, se disimula a menudo con defensas maníacas que se traducen en actuaciones como tirar la arcilla al suelo, al compañero, al techo, a la pared, etc. Para este colectivo, este material constituye en general un atractivo, pero su uso puede resultar complicado. Por esta razón, conviene introducirlo al final del proceso, cuando los chicos ya están familiarizados con la actividad, el grupo, el profesional y el resto de los materiales. Además, es un paso imprescindible antes de llegar al trabajo tridimensional ampliado, que incluye barro, plastilina, alambre, cuerdas, hilos y diferentes materiales reciclados tridimensionales, como cajas, tubos, etc.

Es con esos materiales, ya en la última fase, con los que normalmente consigo una disolución y un cambio de una transferencia negativa a positiva. Ocasionalmente, los chicos que se mostraron más agresivos al principio manifiestan ahora mayor interés por vincularse con la actividad y con el/la profesional. Para el barro, propongo temas como la producción de objetos que tienen para los chicos cierta utilidad y atractivo, por ejemplo, la producción de ceniceros y llaveros (Domma, 1999), ya que la producción de cerámica de uso permite manifestar las defensas de las personas que no quieren profundizar demasiado en sus mundos internos (Dannecker, 1999). Para el trabajo tridimensional ampliado sugiero la confección de maquetas de una habitación o de una casa. Al final del grupo, se puede proponer como trabajo grupal una serie de maquetas que, juntas, dan forma a una ciudad con parques, casas, coches, personas, farolas, paseantes, etc., de manera que cada participante puede contribuir con uno o varios elementos.

Casi en todos los grupos he quedado fascinada por la habilidad que demuestran los chicos en esta última fase. Saben reciclar y aprovechar los materiales más básicos para convertirlos en muebles, alfombras, televisiones, escaleras, jardines para sus casas, habitaciones, *lofts* o parques. Esto sorprende aún más si se tiene en cuenta que, en un primer momento, reclamaban siempre nuevos y mejores materiales, y que para ellos tiene mucha importancia el consumo de marcas. Así, he visto en los grupos maquetas que dejan entrever un talento que les permitiría acceder a una escuela superior de arte y diseño. A menudo, a los chicos mismos les sorprende su habilidad. Casi nunca habían considerado, por ejemplo, la posibilidad de seguir una formación profesional en arte o diseño, entre otras razones porque siempre han vivido el fracaso y también juegan en contra de ellos las barreras sociales. A este respecto, un chico me contestó que el arte sólo era para «pijos». Ésta es solo una prueba más de la necesidad de redefinir el arte en términos sociales y de bajarlo de su tarima elitista, como propone el MACBA a través de la línea de trabajo que ha desarrollado en los últimos diez años (descripción de este trabajo en Ribalta, 2002, 2004 y 2006; Marxen, 2008) y que, en Barcelona, financia los grupos en la UEC y en el instituto.

Redefinir el arte en términos sociales y de bajarlo de su tarima elitista

Sin embargo, resulta muy frustrante constatar cómo algunos chicos no pueden asumir el éxito, probablemente porque han sido programados para el fracaso. Así, tuve que ver, por ejemplo, como un chico, después de finalizar unas maquetas y unos dibujos excelentes, los destruía, diciendo que «todo lo que hago es una mierda». Tampoco ayudaba el recordarle que sus compañeros le pedían frecuentemente copias de sus obras, porque les gustaban mucho. Estos casos, según mi experiencia, son muy complicados, pues la destrucción de las obras manifiesta una autoestima muy baja y difícil de tratar únicamente con arteterapia. A veces puede ayudar la actitud del arteterapeuta, que, rescatando la obra de la papelera, por ejemplo, puede mostrar «¿y no sólo decir? que para él y para otros la obra sí tiene valor».

Con todo, en la última fase, el potencial de concentración de los chicos aumenta de manera casi mágica. Mientras que antes les costaba dedicar cuarenta minutos al trabajo artístico (y a otros trabajos que aprenden en otras asignaturas), ahora les resulta fácil trabajar durante sesenta minutos y, a veces, incluso quieren continuar más rato o ni se dan cuenta de que se ha terminado la hora. En mi opinión, resulta útil darles la oportunidad de trabajar con la nueva ambición y concentración durante más tiempo y no insistir en el horario fijo, si la infraestructura de la institución así lo permite. Obviamente, las maquetas simbolizan la contención que tal vez han encontrado en esos momentos. Se podría hablar de una «arquitectura-terapia». En este sentido, un participante creó un *loft* con un diseño interior muy sofisticado. Otros dos hicieron unos dúplex con terrazas y plantas, donde no faltaban detalles como las escaleras, las alfombras, mesas, sillas, televisiones y otros muebles, incluso la manta y el cojín para la cama. En otro grupo, un chico diseñó un parque de una ciudad con césped, tióvivo, animales y un café con terraza, mesas y sillas, diciendo: «Aquí, en este parque, podemos pasar un buen rato el domingo.»

A escala verbal, se puede observar un cambio hacia la disolución o mejora a finales de la tercera fase, cuando a menudo los chicos empiezan a preguntar con insistencia sobre la vida personal del terapeuta de forma no despectiva. Por supuesto, no conviene revelar aquí todo sobre la vida privada, y menos aún los aspectos íntimos, pero recomiendo interpretar esta insistencia con el interés de que los adolescentes, en estos momentos, están desarrollando lo que puede ser una vida más allá de la exclusión social que a veces desconocen bastante. También puede ser una señal de que empiezan a tomar en serio a este adulto y a confiar en él o ella, porque ha demostrado fuerza, lealtad y, sobre todo, empatía. Otro índice para el cambio se da antes de la cuarta fase, cuando los jóvenes quieren mostrar con orgullo sus obras a los educadores respetados por ellos. Esta última fase puede resultar sumamente enriquecedora, tanto para los chicos como para los adultos, ya que se manifiestan aspectos positivos de los chicos, como la frescura, la agilidad, el humor, sus habilidades técnicas con el arte, su placer y, en fin, su salud.

Llegado ese momento, pueden manifestar su deseo de prolongar la actividad más allá de lo previsto y de continuarla el curso siguiente. Según mi experiencia y después de haber prolongado algunos grupos, no recomiendo ceder a esos deseos. A veces, la prórroga confunde más que ayuda, ya que no suspende la necesidad de enfrentar en algún momento la despedida. Sugiero terminar en las

fechas fijadas y con el trabajo tridimensional ampliado, lo que en mi caso casi siempre ha coincidido con el entusiasmo de los chicos que en estos momentos pueden coger fuerza a través de la identificación con el/la arteterapeuta, así como con la introyección de una nueva experiencia buena del trabajo exitoso realizado por ellos ?tanto a escala creativa como a escala emocional. Por supuesto, se debe preparar la despedida con antelación, poniendo énfasis en la experiencia positiva que siempre queda «dentro de uno», como recuerdo.

Para conseguir la disolución, vuelve a ser pertinente el concepto de la «cura en la transferencia» de Aichhorn (2005), lo que implica un duro proceso, no sólo para los profesionales, sino también para los chicos, ya que éstos, antes de la disolución, deben enfrentar momentos y procesos duros y violentos donde tal vez se repiten los *affected attunements* de la primera infancia (Stern, según Domma, 1999), con todas sus problemáticas y carencias asociadas.

Conclusión

En general, a través del arte, se pueden trabajar de manera muy eficaz las relaciones sociales y la tolerancia a la frustración, ya que las tareas creativas requieren muchas decisiones a escala cognitiva y pueden conducir a la frustración, si el resultado no coincide con las expectativas. Los participantes deben interiorizar el concepto del proceso antes de reclamar soluciones mágicas. Todos estos asuntos se tratan desde una perspectiva simbólica, siempre y cuando los adolescentes tengan suficiente confianza en el adulto profesional y cuando se logre un ambiente seguro y empático, en el sentido del espacio relacional descrito por Winnicott, que permite el juego creativo, donde los chicos pueden pasar de la acción a la simbolización y reflexión (Winnicott, 1971, y también Domma, 1999).

De nuevo hay que tener en cuenta que los chicos, en la mayoría de los casos, no han contado con esta experiencia. Sólo en un espacio seguro, la expresión artística alcanza un significado personal y se convierte en una forma de comunicación constructiva. Crear en este contexto ayuda al participante a controlar sus agresiones, porque éstas se convierten en formas tangibles que pueden ser desarrolladas, transformadas, cambiadas y almacenadas en un entorno seguro y de manera simbólica, por lo que no debe temer consecuencias reales. En el proceso creativo, se puede dar forma a los conflictos, y los impulsos pueden ser retardados y controlados. Así, el participante experimenta que puede controlar su agresión a través de la simbolización (Dannecker, 1999)⁶. De esta manera, el espacio se convierte en un espacio de gestión de crisis (Domma, 1999). Recomiendo realizar las interpretaciones a partir del proceso creativo y de sus posibles obstáculos, y no tanto a partir de las obras acabadas.

Sólo en un espacio seguro, la expresión artística alcanza un significado personal y se convierte en una forma de comunicación constructiva

De lo expuesto hasta aquí se deduce que la actividad ayuda a mejorar la creatividad de los participantes y a subir su autoestima; ya me he referido, en este sentido, al talento que demuestran algunos de los chicos. En caso

contrario, es decir, si no se consigue crear un ambiente seguro y empático, la actividad se convierte rápidamente en algo destructivo. Sería un error mantener la ilusión de que el arte en sí, para estos chicos, sea terapéutico, pues no se puede suponer que utilizaran los materiales de forma constructiva; al contrario, sobre todo al principio, son frecuentes los intentos de evitar o boicotear la actividad mediante diversas formas de agresión y de destrucción activa o pasiva (Bröcher, según Domma, 1999).

Sin embargo, son pertinentes las ideas de Edith Kramer sobre la sublimación: la arteterapia o los talleres de arte ofrecen un recurso concreto para sublimar las pulsiones socialmente no adecuadas (Kramer, 1958/1977, 1993, 1998; Klosinski, 1999), lo que supone un recurso con el que no cuenta la terapia o el análisis verbales (Hartmann, 2000b). Es un éxito que los chicos puedan hacer el paso de unas manos que destruyen a unas manos que producen y crean. En algunos casos, incluso, los chicos se adhieren a la actividad artística de tal manera que emprenden un proceso creativo propio fuera de la institución. De esta manera, demuestran una creciente independencia del arteterapeuta (véase las ideas de Naumburg al respecto, 1997).

Después de haber desarrollado durante seis cursos los grupos en el instituto y en la UEC, puedo concluir que los talleres de arte son un recurso muy valorado tanto por el personal de las instituciones como por los usuarios. En el contexto local, por otra parte, cubren un vacío o una falta de recursos para los adolescentes que necesitan una atención especial que no encuentran en los centros oficiales de enseñanza o salud (mental). Así, cada año, muchos alumnos del instituto que no participan en los grupos reclaman ser aceptados en los grupos de arte en el curso siguiente.

Eva Marxen

Bibliografía

- Aichhorn, A.** (2005), *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung*. Huber. Berna. (Versión castellana (2006). *Juventud desamparada*. Gedisa. Barcelona).
- Aubert, JP.; Lehouste, C.** (2007), "A Rap and Slam Workshop in Prison". Ponencia en la IX Conferencia Europea de las Artes Terapias, Universidad de Tallin, Estonia.
- Blos** (2003), *La transición adolescente*. Amorrortu. Buenos Aires y Madrid.
- Bröcher, J.** (1999), "Lebenswelt und Didaktik – Unterricht mit verhaltensauffälligen Jugendlichen auf der Basis ihrer (alltags-) ästhetischen Produktionen". En Hampe, R.; Ritschl, D. y Waser, G. (eds.), *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen*. Universität Bremen. Bremen.

[“Mundo vital y didáctica – clases con adolescentes conflictivos a base de sus producciones estéticas (cotidianas)”. En *Arte, creación y terapia con niños y adolescentes.*]

D’Angelo, M. (2000), “Caso clínico. Límites de una intervención”. En Hartmann, A.; Quaglia, CT. y Kuffer, J. *Adolescencia: una ocasión para el psicoanálisis.* Mino y Dávila Editores. Buenos Aires y Madrid.

Dannecker, K. (1999), “Horror in der Kunst – Horror Vacui? Angst in der Kunst von Kindern und Jugendlichen und ihre Behandlung in der Kunsttherapie”. En Hampe, R.; Ritschl, D. y Waser, G. (eds.). *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen.* Universität Bremen. Bremen. [“Horror en el arte – horror vacui? Angustia en el arte de niños y adolescentes y su tratamiento en arteterapia”. En *Arte, creación y terapia con niños y adolescentes.*]

Delaroché, P. (2001), “Pedagogía y/o psicoterapia”. En Mannoni, O.; Deluz, A.; Gibello, B. y Hébrard, J. *La Crisis de la Adolescencia.* Gedisa. Barcelona.

Domma, W. (1999). “Ästhetische Erziehung mit verhaltensauffälligen Schülern – konzeptionelle Überlegungen am Beispiel der Kunstwerkstatt”. En Hampe, R.; Ritschl, D. y Waser, G. (eds.). *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen.* Universität Bremen. Bremen. [“Educación estética con alumnos conflictivos – reflexiones conceptuales al ejemplo del taller de arte”. En *Arte, creación y terapia con niños y adolescentes.*]

Feixa, C. (2006), *De jóvenes, bandas y tribus.* 3ª edición actualizada. Ariel. Barcelona.

Fiorini, H. (1995). *El psiquismo creador.* Paidós. Buenos Aires.

Fize, M. (2007). *Los adolescentes.* Fondo de Cultura Económica. México.

Goffman, E. (2004), *Internados.* Amorrortu. Buenos Aires.

Hartmann, A. (2000a). “La dirección de la cura en el límite de la subjetividad”. En Hartmann, A.; Quaglia, CT. y Kuffer, J. *Adolescencia: una ocasión para el psicoanálisis.* Mino y Dávila Editores. Buenos Aires.

Hartmann, A. (2000b), “Acting out – Pasaje al acto”. En Hartmann, A.; Quaglia, CT. y Kuffer, J. *Adolescencia: una ocasión para el psicoanálisis.* Mino y Dávila Editores. Buenos Aires.

Klein, M. (1965), “La técnica del juego. Su alcance y su función”. En Klein, M. *Nuevas direcciones en psicoanálisis,* Obras completas. Paidós. Buenos Aires.

Klosinski, G. (1999), “Chancen und Grenzen der Kunsttherapie bei Pubertierenden und Adoleszenten aus der Sicht des Jugendpsychiaters”. En Hampe, R.; Ritschl, D. y Waser, G. (eds.). *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen.* Universität Bremen. Bremen. [“Oportunidades y límites de la arteterapia con púberes y adolescentes desde la perspectiva del psiquiatra infanto-juvenil”. En *Arte, creación y terapia con niños y adolescentes.*]

Kramer, E. (1958), *Art Therapy in a Children’s Community. A Study of the Function of Art Therapy in the Treatment Program of Wiltwyck School for Boys.* Springfield/Ill., Charles C. Thomas. (1977). Schocken Books. Nueva York. (Versión castellana (1982). *Arteterapia en una comunidad infantil,* Buenos Aires, Kapelusz.).

Kramer, E. (1993), *Art as Therapy with Children.* Magnolia Street Publishers. Chicago.

Kramer, E. (1998), *Childhood and Art Therapy. Notes on Theory and Application.* Magnolia Street Publishers. Chicago.

- Linesch, D.** (1988). *Adolescent Art Therapy*. Brunner/Mazel. Nueva York.
- Marxen, E.** (2007), "Duelo migratorio y bandas juveniles". En *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente*, Fundació Orienta, vol.9, abril 2007, pp. 57-64.
- Marxen, E.** (2008), "Therapeutic Thinking in Contemporary Art. Or Psychotherapy in the Arts". En *The Arts in Psychotherapy*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2008.10.004> y en n° 36 (2009), pp. 131-139.
- Menzen, KH.** (1999), "Neue Paradigmen jugendlicher Entwicklung". En Hampe, R.; Ritschl, D. y Waser, G. (eds.). *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen*. Universität Bremen. Bremen. ["Nuevos paradigmas en el desarrollo juvenil". En *Arte, creación y terapia con niños y adolescentes*.]
- Naumburg, M.** (1997), "La terapia artística: su alcance y función". En Hammer, EF. *Tests proyectivos gráficos*. Paidós. Barcelona y Buenos Aires.
- Quaglia, CT.** (2000). "La violencia, a la retaguardia del orden establecido". En Hartmann, A.; Quaglia, CT. y Kuffer, J. *Adolescencia: una ocasión para el psicoanálisis*. Mino y Dávila Editores. Buenos Aires y Madrid.
- Ribalta, J.** (2002), "Sobre el servicio público en la época del consumo cultural". En *Zehar*, n° 47 y 48, Arteleku, Donostia-San Sebastián, pp. 68-75.
- Ribalta, J.** (2004). "Contrapúblicos. Mediación y construcción de públicos". http://republicart.net/disc/institution/ribalta01_es.htm.
- Ribalta, J. (2006). "Patrimoni comú, modernitat perifèrica, educació política, crítica institucional. Notes sobre la pràctica del MACBA". En *Papers d'Art*, n° 90, Fundació Espais d'Arts Contemporani, Girona, pp. 28-31.
- Schaverien, J.** (2000). "The Triangular Relationship and the Aesthetic Countertransference in Analytical Art Psychotherapy". En Gilroy, A. y McNeilly, G. (eds.). *The Changing Shape of Art Therapy*. Jessica Kingsley Publishers. Londres y Filadelfia.
- Wodiczko, K.** (1999). *Critical Vehicles. Writings, Projects, Interviews*. The MIT Press. Cambridge.
- Winnicott, DW.** (2003). *Deprivación y delincuencia*. Paidós. Buenos Aires.
- Winnicott, DW.** (1971). *Realidad y juego*. Gedisa. Barcelona.

- 1 Sin embargo, no considero la UEC como una *institución total* en el sentido goffmaniano (2004), ya que sus usuarios sólo pasan la primera mitad de día en el centro. Por la tarde y la noche siguen otras actividades. Además, manejan sus recursos pecuniarios independientemente de los profesionales de la UEC.
- 2 Es una dinámica que también se observa hacia los profesionales «psi». El rechazo frontal que suelen tener estos chicos a los tratamientos de salud mental, en mi opinión, puede radicar en el funcionamiento de los centros de salud mental y sus profesionales, que muy a menudo carecen de la «experiencia próxima» o de la «identificación concordante» respecto a los chicos. Es decir, no reconocen el saber (diferente) que tienen los chicos sobre la sociedad y los consideran exclusivamente «portadores de faltas» (falta de saber y de conocimientos, falta de capacidades, falta de *insight*) o — con una actitud caritativa o paternalista— meras víctimas. Los chicos, a su vez, desafían el saber de los profesionales, que perciben como muy ajeno del suyo.
- 3 En vez de las notas recomiendo unas entrevistas individuales de evaluación con cada participante, al final de cada trimestre.

- 4 Existen experiencias interesantes de musicoterapeutas que ofrecen en Francia talleres de RAP en la cárcel de menores. Con la letra se ofrece una técnica de narrativa y con el ritmo de la música, el «*flow*» en el lenguaje rapero, la manera de encontrar un estilo personal estético. La grabación final de las canciones garantiza además la continuidad tangible (Aubert y Lehoussé, 2007).
 - 5 Estas ideas me las ha transmitido el artista Hans Peter Feldmann en una conversación.
 - 6 Dannecker explica este proceso respecto a miedos y ansiedades.
-