

# Desarrollo Emocional y Estrategias Creativas en Menores con Dificultades Madurativas



***DESARROLLO EMOCIONAL Y ESTRATEGIAS CREATIVAS EN  
MENORES  
CON DIFICULTADES MADURATIVAS***

Coordinador  
Francisco Jesús Coll Espinosa  
Juan García Iborra

Este trabajo teórico-práctico surge a partir del proyecto Erasmus + *Innovation through Creative Arts*, que compartimos con nuestros socios de Gales, Turquía y Grecia.

### **COORDINACIÓN**

Francisco Jesús Coll Espinosa  
Juan García Iborra

### **PRÓLOGO**

Sara Pain

### **AUTORES**

Juan García Iborra  
Francisco Jesús Coll Espinosa  
María Teresa Moreno López  
Juan García Sánchez  
Fuensanta Robles Sánchez  
M<sup>a</sup> Ángeles Yepes Aguayo  
Rafa Martínez Martínez  
Javier Corbalán Berná  
Esteban Ferrández Miralles  
Eva Mesas Escobar  
Eva Santos Sánchez-Guzmán  
Ana Hernández Merino  
María Montero-Ríos Gil  
María Laura Otero Pintado  
Marina Martínez Contreras  
Roque Hernández Núñez de Arenas

© De la Edición

© De los Autores

ISBN 978-84-09-07913-1

Depósito Legal: MU 1662-2018

Maquetación e Impresión: Alprint Soluciones Gráficas, S.L. - Murcia

# INDICE

<b>Prólogo.</b> Sara Pain .....	5
<b>Introducción.</b> Juan García Iborra.....	7
<b>1. DESARROLLO EMOCIONAL</b>	
·Acerca de la creación del psiquismo y de la capacidad intelectual.	
Francisco Jesús Coll Espinosa .....	13
·Dolor emocional y sufrimiento psíquico en la infancia.	
María Teresa Moreno López .....	29
·La intersubjetividad en la familia y en la escuela.	
Juan García Sánchez .....	45
·Psicopatología. Los síntomas en la infancia y la adolescencia.	
Fuensanta Robles Sánchez .....	59
·Las dinámicas de convivencia escolar	
M <sup>ra</sup> Ángeles Yepes Aguayo, Rafael Martínez Martínez .....	71
·La creatividad como soporte para el desarrollo cognitivo.	
Javier Corbalán Berná. ....	88
·Dificultades en el aprender.	
Esteban Ferrández Miralles .....	97
<b>2. ESTRATEGIAS CREATIVAS.</b>	
·El lenguaje de los procesos y materiales creativos.	
Eva Mesas Escobar. Eva Santos Sánchez-Guzmán .....	107
·Dibujando posibilidades en educación.	
"La importancia de la capacidad de crear como objetivo educativo".	
Ana Hernández Merino, María Montero-Ríos Gil .....	129
·Desarrollo emocional y estrategias creativas en menores con dificultades.	
María Laura Otero Pintado, Marina Martínez Contreras .....	147
·La singularidad de los menores con patologías graves del desarrollo.	
Francisco Jesús Coll Espinosa .....	195
·Un lugar vacío, abierto a la creatividad.	
Roque Hernández Núñez de Arenas .....	215
<b>3. ARTETERAPIA</b>	
·Arteterapia en el medio escolar.	
Francisco Jesús Coll Espinosa .....	229



## PRÓLOGO

**Sara Pain<sup>1</sup>**

Emoción, creación, terapia: tres temas que orientan la reflexión expuesta en esta obra colectiva. Temas que se proponen sobre el telón de fondo del problema más concreto de las dificultades de adecuación escolar.

La trama es compleja: el objeto de cognición es la apropiación de un saber y al mismo tiempo, el ejercicio de una operación inteligente. Estos dos aspectos provocan paralelamente ciertas disposiciones afectivas, pero no directamente, sino como símbolos de vínculos de aprendizaje precoces.

Nuestra primera tarea es entonces notar, en cada caso, la correlación entre saber – objeto y operación – y la emergencia de emociones (agrado/desagrado, etc.) y sentimientos (resistencia, indiferencia, etc.). Una vez ponderada esta correlación, nuestra tarea será de asociarla a otras experiencias, que estas sean actuales o reactualizadas por el recuerdo. Ello nos permitirá hacer ciertas hipótesis sobre el funcionamiento simbólico que rige las relaciones del individuo con el conocimiento.

Aún nos resta la tarea más ardua: que el sujeto se recupere como sujeto de su historia y pueda recrear para sí mismo una emotividad simbólica propicia al aprendizaje. Es en este nivel que las actividades «creativas» contribuyen, gracias a su plasticidad y a su individuación, a la emergencia de un sujeto como interesante y, de ese hecho, interesado por el mundo que lo rodea. Un tal camino supone la indagación del inconsciente, es decir, de un Otro capaz de sostener en la transferencia los esfuerzos del paciente para conquistar, a través del hacer con la materia, el hacer su vida.

El trabajo colectivo aquí presentado constituye él mismo un despliegue creativo, un momento de la historia de la psicología, el momento de unir afectividad y creatividad al servicio de la terapia.

No dudo que será un instrumento de reflexión y de elaboración, un punto de apoyo para seguir adelante. El lector encontrará en este conjunto, una gran diversidad de puntos de vista y de planteamientos, y el placer de constituir su propia síntesis, su propia jerarquía de valores. Como en arteterapia, el material está ahí, a disposición, a cada uno de hacer su obra personal.

---

<sup>1</sup>Graduada en Filosofía, Doctora en Psicología, impulsora de la teoría de Arteterapia. Sus libros más reseñados son: *Diagnóstico y tratamiento en los problemas de aprendizaje*, *Una psicoterapia por el arte*, *En sentido figurado*, *Aportes para una clínica del aprender*, *Estructuras inconscientes del pensamiento*, *La función de la ignorancia*.



## **INTRODUCCIÓN**

***Juan García Iborra.<sup>2</sup>***

Este trabajo teórico-práctico surge a partir del proyecto Erasmus + Innovation through Creative Arts. que compartimos con nuestros socios de Gales, Turquía y Grecia, desde el Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación de la Región de Murcia.

El trabajo realizado en estos años de desarrollo del Programa Erasmus ha consistido, fundamentalmente, en compartir estrategias y métodos creativos en el medio escolar y, también, en el modo de atención a los menores con dificultades de aprendizaje.

La apuesta de este Proyecto ha sido partir de la hipótesis de que la educación basada en la creatividad, va a propiciar un incremento importante, tanto en la adquisición de conocimientos como en la elaboración de los mismos. Hemos compartido con los socios transnacionales las metodologías educativas empleadas como las estrategias creativas que cada uno desarrolla en el aula. Hemos comprobado las diferencias que resultan de la comprensión de las necesidades para la adquisición del aprendizaje; pero todos hemos coincidido en la necesidad de continuar profundizando en las metodologías creativas en el aula, como medio esencial para el desarrollo intelectual y creativo de los menores.

La elaboración de este texto, desde sus diferentes capítulos, tiene el objetivo fundamental de apostar y evidenciar que la educación, más aún, en estos tiempos tanta diversidad cultural, ha de basarse fundamentalmente en el desarrollo creativo de los menores. Es la creatividad lo que permite la integración de la diversidad de conocimientos y su aplicación personal; sin creatividad, surge la rigidez y la gran dificultad de incorporar lo nuevo.

El ámbito escolar tiene la misión fundamental de ir adecuando su pedagogía, con las necesidades que tienen los menores y, así, implementar e integrar toda la información que lo social y lo cultural le aportan.

En este sentido, apostamos por la concepción de que la escuela creativa es la que va a propiciar que los alumnos sientan que desarrollan todo su potencial. La innovación pedagógica toma su sentido en descubrir, implementar y desarrollar los medios para que el/la alumno/a pueda, no solo ejercitar sus posibilidades, sino incrementar sus potencialidades y, para ello, consideramos que siempre ha de partir de los presupuestos de metodologías participativas y creativas.

El texto se estructura en tres apartados. El primero, tiene el objetivo de fundamentar teóricamente distintos aspectos básicos para comprender las características necesarias para lograr la maduración emocional e intelectual en la infancia. Todos los capítulos giran en desarrollar ese trenzado inevitable y fundamental que constituye tanto al aprendizaje como

---

<sup>2</sup> Jefe de Servicio de Programas Educativos de la Consejería de Educación de la CARM, Doctor en Filología Inglesa, Profesor Asociado Universidad de Murcia



a la evolución de todo niño: emoción y aprendizaje son la base del pensamiento y del desarrollo psicoevolutivo.

Las emociones, en el desarrollo humano, son el lienzo sobre el que se dibujan los atributos esenciales del aprendizaje: la atención, la memoria y la motivación. Estos tres atributos, a su vez, se entrelazan con la capacidad cognitiva, afectiva y social que dan forma a la presencia del menor en su medio.

Al hilo de lo trabajado en estos capítulos, podemos convenir que la inteligencia no lo es ni puede ser, sin su correlato emocional y es, precisamente, este enlazado lo que nos da la capacidad de percibir y conocer nuestro estado emotivo y, así, poder establecer la identificación con lo que hacemos. En este sentido, se puede afirmar que el conocimiento del mundo exterior solo se puede hacer de un modo estable y significativo, desde la integración de lo exterior con nuestro interior, con nuestro modo de pensar y de percibir los sentimientos.

Las preguntas que todos nos hacemos a cerca de la influencia de nuestro estado emocional y la conducta, es otra de las líneas en las que se profundiza. Se llega a la conclusión de que toda conducta es una conducta emocional y cualquier fracaso o déficit en la estructura emocional, ocasiona distintas dificultades tanto en el área cognitiva como funcional: dificultad de comprensión, de abstracción, de concentración, de memoria, de relaciones interpersonales, de motivación. En suma, dificultan el desarrollo emocional y cognitivo.

¿Qué capacidades posibilitan un adecuado desarrollo emocional?

Junto con las descritas, se pueden señalar como más relevantes las tres siguientes:

- **Capacidad reflexiva.** La capacidad de reflexión se desarrolla cuando existe una armonía mínima en las relaciones emocionales en las que se encuentra el menor. Reflexionar implica poner en suspenso o en entredicho lo que uno piensa, para poder integrar los pensamientos de los demás; es decir, es necesario una seguridad emocional, una estabilidad en su mundo interno, para poder dar paso los pensamientos de otros. Sin capacidad reflexiva, el individuo se ve abocado a la impulsividad y al desorden de su conducta. Ahora bien, tal como se detalla en los capítulos, restaurar o crecer en capacidad reflexiva no depende ni de la voluntad del menor ni del aprendizaje de conductas, sino más bien, de ofrecerle espacios para conocer sus emociones de un modo creativo y terapéutico.

- **Capacidad intuitiva.** Es la capacidad de sentir qué tenemos y qué no, de un modo rápido y adecuado. No es adivinanza, sino “entender” y “aprehender” qué nos ocurre y qué está ocurriendo en un momento dado, para saber, a veces de inmediato y, otras, en el tiempo, qué es lo apropiado en el momento. La capacidad intuitiva es también la capacidad de aceptar de modo constructivo que la comprensión de las cosas no se reduce a un solo modo; por ello, nos remite a la aceptación de las diferencias y el desarrollo de la diversidad.

- **Capacidad de razonamiento.** Es la suma de las dos anteriores: poder pensar las cosas desde diferentes puntos de vista. Esta sería una de las raíces de la motivación,

entendiendo esta por el interés en conocer nuevos elementos de los conocidos para sentirnos mejor.

Si bien en el marco de la educación se ha tendido a impulsar más los criterios cognitivos, en el momento actual, cognición y emoción se consideran dos caras de la misma moneda.

La tarea nuestra, y de todos, es la de tratar de acrecentar esa relación y estudiar de qué modo podemos aprovechar todo el potencial emocional para lograr un mayor potencial cognitivo.

En el segundo apartado, se profundiza en la teoría de la creatividad y en sus aplicaciones, tanto en el aula, como con menores con especiales dificultades de evolución.

El término creatividad, que deriva del latín “creare”, significa crear, hacer algo nuevo, algo que antes no existía. El aprendizaje tiene esas mismas características: producir un pensamiento nuevo y que conlleva a implementar nuestra concepción del mundo. Podemos entender la educación como el modo de facilitar un mejor modo de vivir, una base sobre la que desarrollamos los modos de comprensión de la realidad.

Saturnino de la Torre<sup>3</sup>, gran teórico de la pedagogía y de la creatividad, nos aporta una reflexión que pone en relación el desarrollo de la creatividad con el desarrollo adecuado de la convivencia social. Nos dice que *“La creatividad es un bien social, una decisión y un reto de futuro. Por ello, formar en creatividad es apostar por un futuro de progreso, de justicia, de tolerancia y de convivencia”*

Diríamos también que la creatividad no es solo la relación con los materiales, sino que, en su realización, requiere de una gran complejidad y riqueza derivada de la vida de los materiales y que son explorados y desarrollados durante el proceso creativo.

En el tercer apartado se trata del desarrollo teórico de la vertiente terapéutica de la creatividad y de la creación, es decir, la Arteterapia. Se profundiza en las diferencias entre creatividad y creación y los modos de aplicación de una y otra.

En sintonía con lo expuesto en el capítulo, se puede señalar que la Arteterapia es el espacio que posibilita la aparición de lo emocional, desde sus vertiente consciente e inconsciente y, lo que quizá es más importante, el tiempo de creación y elaboración emocional para conocer y comprender de un modo más sereno y adecuado, tanto el mundo exterior como el interior.

Nuestra propuesta con este texto es profundizar en lo que conocemos como creatividad, animar al trabajo educativo desde la creatividad y sus aplicaciones, tanto en el aula como con menores con dificultades de desarrollo madurativo e intelectual y dar a conocer que el trabajo terapéutico de la creatividad, es indispensable en los menores con trastornos de conducta como de aprendizaje.

<sup>3</sup> Verónica (coords.) Violant y Saturnino de la Torre. *Comprender y evaluar la creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (vol. 1). pg 137, Aljibe, 2006



## **1. DESARROLLO EMOCIONAL**



## **ACERCA DE LA CREACIÓN DEL PSIQUISMO Y DE LA CAPACIDAD INTELECTUAL**

**Francisco Jesús Coll Espinosa**<sup>4</sup>

Pretendemos en este artículo describir o esbozar, que no profundizar, el proceso de creación de la vida psíquica y su ineludible relación con la construcción de la capacidad intelectual y de aprendizaje.

Partimos de la consideración de que la vida psíquica es ese lugar desde el que nos podemos pensar y sentir, que nos permite tener la sensación de cierta integridad interna y un refugio para el pensamiento.

Observando al recién nacido, pronto vemos que su desarrollo es muy rápido, muy demandante y, en muchas ocasiones, desconcertante.

### **CONSTRUCCIÓN DE LA VIDA PSÍQUICA**

La construcción de la vida psíquica se va trenzando de acuerdo a las siguientes variables:

#### **Integración psique - soma.**

Nos basamos para explicar este punto, fundamentalmente, en los trabajos del excepcional Pediatra y, a la postre, psicoanalista Donald Winnicott (1954) en su obra “La mente y su relación con el psiquesoma”. La unión de mente y cuerpo, es una consecuencia del ajuste entre los cuidados recibidos y el propio desarrollo de las funciones biológicas. La primera gran tarea es la unir sensaciones corporales y su significación vincular, es decir, unir mente y cuerpo. He de decir que esa expresión de “mente y cuerpo” no expresa todo lo que sucede; al decir “mente y cuerpo”, es como si se diese por hecho que tanto una como otro preexisten a su mentalización. Parto de la consideración de que tanto la mente como el cuerpo, no preexisten, sino que son algo que se va construyendo progresivamente el proceso de cuidados y afectos que reciba el niño. A modo de ejemplo, es evidente pensar que el cuerpo que tiene un niño violentado no puede ser el mismo que el cuerpo vivenciado de un niño afectivizado, de modo que si bien, ya tenían un cuerpo biológico, el cuerpo vivenciado se construye en la relación vincular. En este sentido, se puede apostillar que nuestro cuerpo, a partir de la relación vivenciada con el Otro, no es otro que el cuerpo vivenciado. Todo pasa por el cuerpo, todas las emociones, todas las vivencias. El cuerpo es siempre la base indispensable que nos permite sentir “las vivencias”, las emociones; ante los afectos, nos emocionamos; ante el dolor, sentimos malestar, ante la alegría surge la risa y sensación de bienestar, etc. Ahora bien, el cuerpo biológico no es suficiente para su vivencia anímica, para su existencia psicológica. El cerebro, la biología tiene su inercia de vida, pero no tiene la capacidad de dar sentido, de simbolizar, aquello que anima la vida.

---

<sup>3</sup>Dr. en Psicología, Psicólogo Clínico, Arteterapeuta, Director Master Propio de Terapias Creativas de la Universidad de Murcia, Director de Servicios Sociales del Ayto de Archena, Secretario del Centro de Estudios de Terapias Creativas de la UMu, Prof. Asociado UMu

### **La puesta en juego del deseo del otro y sus frustraciones.**

La humanización del ser humano deviene porque en los cuidados recibidos, no solo hay cuidados, sino que hay intención, deseo, límites, satisfacciones, incertidumbres, etc. Pensamos que el enganche del bebé a la vida se da, precisamente en los vaivenes de esos cuidados, en lo que motiva a los cuidados. Esto lo refuta las consecuencias que se desprenden de las experiencias tenidas en las consecuencias que se dan en bebés con aislamiento o malos cuidados. La presencia del Otro, es recibida siempre por el bebé y el niño como intencionada, incluso en las carencias, donde lo que recibe el niño es una intención de abandono o de desasistimiento. Lo afortunado para el psiquismo es justamente que, de la necesaria relación vincular, se desprende una relación de apego que proviene, para el niño, del deseo y de la intención del Otro. Al hilo de lo trabajado por Silvia Bleichmar (1998), se podría decir, que el sujeto psíquico se funda en el pensamiento inconsciente del Otro cuidador.

### **Propiciar la singularidad.**

En el desarrollo del bebé, de su experiencia relacional y emocional, va a ser entre el cuarto y sexto mes de vida cuando los niños sienten que entre su madre o la personas que de los cuidados hay una diferencia y que tienen distintos tiempos y experiencias.

Este es un aspecto también vital para el desarrollo sano del bebé. Con propiciar la singularidad, queremos decir que al bebé hay que otorgarle un modo de sentir propio, pero no ajeno a los cuidados; esta suposición es lo que le va a facilitar la capacidad de autonomía y la de pensamiento relacional.

Un poco más adelante, entre el séptimo y el noveno mes, el bebé descubre que las personas que lo cuidan tienen algo que le seduce mucho: sienten y se emocionan con él; de este modo, va incorporando algo que le dará la salud mental y es que las vivencias subjetivas interiores pueden compartirse. Es el momento en el que hay un especial placer de reír con los demás, de hacer o decir cosas y esperar con inquietud la respuesta del otro para sumarse a la emoción que reciba. Es el primer esbozo de lo que llamamos la **“singularidad compartida”**.

La singularidad casi siempre la recibimos con alegría al sentir que el bebé va teniendo un adecuado intercambio con la realidad exterior. Esta singularidad naciente, es lo que va a generar que, afortunadamente no siempre podamos entender a nuestro bebé; pero si no nos desespera, es el mejor camino hacia la salud mental. Nos detenemos en las referencias que hace Emilce Dio Bleichmar sobre Stern <sup>4</sup> (1985), cuando dice:

*“Está el sentido de un sí mismo que es un cuerpo único, distinto, integrado; el agente de las acciones, el experimentador de los sentimientos; el que se propone intenciones; el arquitecto de planes; el que traspone la experiencia al lenguaje, el que comunica y participa el conocimiento personal [...] algunos sentidos del sí mismo existen desde mucho antes de la autopercepción y el lenguaje. Entre esos sentidos se cuentan el de ser agente, el de la*

<sup>4</sup> Stern, D. (1985). *El Mundo Interpersonal del Infante*. Buenos Aires: Paidós.

*cohesión física, el de la continuidad en el tiempo, el de tener intenciones en la mente [...] el sentido del sí mismo subsiste como una importante realidad subjetiva [...] El modo en que nos experimentamos en relación con los otros proporciona una perspectiva organizadora básica para todos los acontecimientos interpersonales”<sup>5</sup>.*

### **Acompañar el tiempo**

Este aspecto tiene una importancia muy especial. Por “acompañar el tiempo” del bebé y del niño en sus primeros años, nos referimos a la necesidad vital de sentir la presencia del Otro para el desarrollo. Es querer y poder estar en la presencia del niño sin ninguna tarea específica ni pretender la clama total del niño o el sueño. Acompañar el tiempo es dar sentido a la existencia, a la presencia en la compañía del otro. Winnicott escribe un artículo en 1958 titulado *“La capacidad para estar solo”* y expone que *“dicha capacidad constituye uno de los signos más importantes de madurez en el desarrollo emocional”* ... Winnicott señala *“la experiencia de soledad puede producirse en una etapa muy temprana, cuando la inmadurez del yo es naturalmente equilibrada por el yo auxiliar de la madre”*.<sup>6</sup>

Acompañar el tiempo no es solo estar atento a los cuidados, sino, más bien, es hacer de la existencia de ambos un *“espacio común de existencia”*. Un espacio común que deviene de la envoltura afectiva que origina ese acompañamiento. Acompañar el tiempo es permitir abrir espacios a las sensaciones y tener la opción de ser singular desde la pertenencia afectiva. Las vivencias entonces van adquiriendo sentidos y, también una variabilidad de modos de sentir. En este sentido, Winnicott dice que no se puede tener la capacidad de estar a solas, si antes no se ha estado acompañado.

#### **¿Qué se desprende de este “acompañar el tiempo”? Destacaríamos lo siguiente:**

- Vivencias no desbordantes ante los diversos malestares propios del desarrollo.
- Ir dando sentidos singulares a lo que le ocurre.
- Facilita la aptitud de serenidad ante imprevistos o malestares.
- Incita el gusto por la imitación y por la improvisación.
- Incentiva la adquisición de la autonomía: andar, control de esfínteres, lenguaje, etc.
- Desarrolla la capacidad de pensamiento y lenguaje.
- Proporciona algo que es transcendental para la vida psíquica en salud, y es la de una *“imagen amable de sí-mismo”*, un *“consigo mismo”* que es de seguridad y relacional al mismo tiempo. Con otras palabras, es la posibilidad de *“habitar lo íntimo”* y ponerlo en relación directa con los otros. Podríamos decir en esta línea, que cuando existen dificultades de desarrollo, lo que fundamentalmente está fallando es este aspecto.

<sup>5</sup> Winnicott Donald W. *La capacidad para estar solo*. En: Winnicott Donald W. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: estudios para una teoría del desarrollo emocional*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós; 2002. p. 36-46.



- La aparición de la huella del Otro, el recuerdo “inconsciente” de ese “espacio común de existencia”. Sin lo que llamamos la “huella subjetiva” no se podría tener acceso maduro a la capacidad de abstracción, la construcción espacio temporal, la vivencia de seguridad, etc. Tomamos aquí la aportación de Piera Aulagnier<sup>6</sup> cuando expone que “reconocerse un derecho a pensar implica renunciar a encontrar en la escena de la realidad una voz que garantice lo verdadero y lo falso, y presupone el duelo por la certeza perdida. Tener que pensar, dudar de lo ya pensado, verificarlo, son las exigencias que el yo no puede esquivar...”. Sin huella no hay relación, sin duelo no hay elaboración, sin Otro no hay reconocimiento de lo propio, y sin ello, no puede haber pensamiento. Benjamin Franklin, en una de sus frases más sugerentes, lo dice del siguiente modo: “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.
- La creación de la “consciencia primera”, como modo de existencia. La “consciencia” es fundamentalmente un saber de sí, una referencia de la propia existencia y eso no puede darse sin un tiempo común de vida.
- La disposición a la capacidad de empatía. Estar en presencia de otro, de un modo satisfactorio y de reconocimiento interpersonal, es la base para la capacidad de “pensar en el otro”, más que “pensar por el otro”.

## **CONSTITUCIÓN DE LA CAPACIDAD INTELECTUAL**

Destacamos que, entre otros, los aspectos básicos para el desarrollo de la inteligencia, pueden ser los siguientes:

### **1. Disfrute de las personas de referencia**

Para las personas de referencia, el desarrollo intelectual y de aprendizaje del niño ha de ser un aliciente de crecimiento en nuevas posibilidades de relación y vinculación. Eso supone que el cuidador no se siente celoso o en riesgo por la posible distancia que pueda suponer el nuevo aprendizaje. Retomamos aquí las palabras de Peter Fonagy: “pienso porque he sido pensado por alguien”.

Las personas de referencia tienen un lugar muy especial:

- Inauguran y construyen el lenguaje con el niño.
- Son el soporte para que el niño pueda integrar su desvalimiento ante el aprendizaje e incorporación de la realidad.
- Son el “eco” absolutamente necesario para la vida del niño. El niño, sobre todo en sus tres primeros años, su espacio de vida es el “eco” que percibe y que le da la conexión con los otros.

---

<sup>6</sup> *Diálogo con Piera Aulagnier. Luis hornstein. [Http://www.Pieraaulagnier.Com/notas/dialogo/vinculo%20realidad%20psiquica.Htm](http://www.Pieraaulagnier.Com/notas/dialogo/vinculo%20realidad%20psiquica.Htm)*

- Introducen la cualidad del deseo y la privación, esto es, ponen su deseo en juego en los cuidados con el niño, así como sus propias frustraciones. Es ahí de donde el niño va a aprehender qué lugar ocupa y cómo han de ser sus respuestas. Cuando este proceso no va bien, tendremos ciertas maneras de relación del niño con el exterior que serán fruto de conflicto.

## **2. Ser acompañado en los nuevos aprendizajes**

Se trata de vivir con el niño el gozo de lo aprendido y, sobre todo, que no suponga mayor distancia entre el niño y su cuidador. Por ejemplo: un niño aprende a ponerse el pijama para dormir, es alagado por los padres, y a partir de ahí el niño ya se pone solo el pijama, sin la misma compañía de los padres que hasta ahora; lógicamente, al paso de pocos días, el niño reclamará la ayuda para ponerse el pijama y los padres, por miedo a una regresión madurativa, le exigen que como él ya sabe, tiene que ponérselo solo, como los últimos días. El niño insistirá y tendremos conflictos. Al margen de otros conflictos que puedan surgir, para este niño, aprender no ha sido satisfactorio, ya que lo único que ha ganado es soledad con su aprendizaje. Que distinto sería si los padres, a pesar de que él ya sabe, durante los siguientes días, están con él en ese tiempo e incluso le ayudan, o juegan con ese tema.

## **3. Lo aprendido debe de vivirse como realmente nuevo para todos**

El niño se siente motivado a continuar si, además de la satisfacción de los otros por su aprendizaje, este resulta una agradable sorpresa para el niño. El cuidador ha de mostrar una alegre sorpresa por lo aprendido y pedir al niño que le cuente, que le explique, que le describa (en la medida de sus posibilidades) su aprendizaje. Esta posición de sorpresa positiva del cuidador, supone que el niño introyecte lo nuevo como un aliciente.

## **4. Disfrute de experimentar**

La consolidación de cualquier aprendizaje (aún más en la infancia) supone que ha de pasar por el tiempo de experienciación, es decir, el tiempo de “jugar” lo aprendido para hacerlo realidad. Experimentar, en la línea de Winnicott y los Rodulfo, conlleva la subjetivación de lo aprendido; es poder manipular y evidenciar para los otros, el proceso de vivencia que se tiene con lo aprendido; en este mostrar, en el acto de jugar lo nuevo para otros, es cuando realmente se da el proceso madurativo.

## **5. Lo nuevo supone nuevos modos de vivir los vínculos**

Cualquier proceso de desarrollo es un intento de desarrollo de vínculos con los otros; si fracasa ese interés, fracasa el deseo de aprender. El aprendizaje supone relativizar las dependencias en un deseo de ampliar los vínculos, es decir, en un deseo de ampliar el mundo de los vínculos.

## **6. Aprender para alguien**

El desarrollo de los vínculos es el motor de la maduración y de la subjetividad. En ese sentido, todo aprendizaje se da en función de unos ideales y, estos, son el resultado de venir a ocupar en espacio en el deseo de los otros de referencia; o dicho de otro modo, ser una parte importante en las necesidades de aquellos que nos cuidan. En esta línea, responder los cuidados es tomar como propios aspectos de necesidad. También en esta misma línea, cuando a las dificultades se les tilda de “fracaso” y así se le dice o se le hace ver al niño, estamos abocándolo al “fracaso” como lugar cercano y del que no logra salir; no es difícil pensar que, en esos supuestos, si el niño aprende para alguien, quizá también fracasa para alguien o para algo. Esto, quizá, debería ser nuestro mayor interés como profesionales.

## **7. Aceptar la frustración por lo nuevo**

La adquisición de la capacidad de pensar, los nuevos aprendizajes, conllevan, en principio, mayor autonomía y nuevos modos de gestión de nuestro desarrollo. Ahora bien, hay que tener en cuenta que cada avance, nos sitúa en el terreno de lo no controlado y bien conocido y, por tanto, es un terreno movedizo y, quizá, un poco inseguro. De este modo, lo nuevo esperado no nos da la satisfacción esperada y puede avocarnos a cierta desilusión o temor al fracaso.

## **8. Elaboración de los duelos por el aprendizaje**

Es evidente que cada nueva adquisición de habilidades o de conocimientos desplaza otras y nos da una posición subjetiva distinta. Cada aprendizaje nos compromete, no cae en saco roto, sino que, de alguna manera, se vuelve un revulsivo constante. Es esto lo que nos da una posición y una mirada distinta, y tenemos que ir incorporando lo nuevo, sin renunciar a lo anterior, sin relativizar lo ya vivido. Por ejemplo, la adquisición del lenguaje, supone una enorme autonomía para el menor, pero a su vez, se pierde la atención constante que tenía antes y puede añorar ese tiempo en el que la relación con los demás se caracterizaba por atenderle y decirle. Otro ejemplo: cambiar de ciclo educativo supone, en su mayoría, un gran aliciente por crecer y seguir con los compañeros; en ocasiones, ese paso de ciclo puede llevarle al menor al temor a la pérdida de la “dependencia” anterior y a perder el estilo de relaciones afectivas; en esto caso, puede que el curso haya funcionado de modo que tenga que repetir.

De este modo, aprender tiene dos consecuencias directas. La primera es el crecimiento personal; la segunda, y no menos importante, es la de poder adquirir una posición de seguridad en lo nuevo pero sin olvidar la posición anterior. A esto lo podríamos llamar la fase de superación del duelo por lo aprendido.

## **9. Satisfacción por la creación de pensamiento**

Traemos aquí las aportaciones de Bion<sup>7</sup>: *“Pensar es diferenciarse de .....hasta de aquello que ha sido pensado antes”.... Pensar no es el primer acto de diferenciación, pero es el primer acto de reconocerse diferente; es decir, pensarse como diferente a otros. Tiene que ver con el reconocimiento de que se está pensando y de que se es autor de lo pensado. El placer de pensar solo es posible si el pensamiento puede aportar la prueba de que no es la simple repetición de lo ya pensado por otro. Pensar es asociar, es poner en entredicho la estabilidad de lo ya pensado.*

Cuando existe dificultad o enlentecimiento intelectual, muy posiblemente esté sucediendo que el sujeto no se sienta autor de lo que piensa y relativice demasiado toda su producción mental. En este caso, poco favor se le hace si se le insiste en sus capacidades, pero no se le ayuda a elaborar su inestabilidad para poder pensar. Todo aprendizaje tiene que ser pensado para poder consolidarse y pasar a formar parte de la vida de la persona.

La creación de pensamiento tiene que ver, fundamentalmente, con la sensación de que lo sentido puede ser argumentado y, eso solo es posible, si hay referencias estables del Otro. Y la satisfacción del pensamiento es encontrar una imagen amable de que lo argumentado puede ser sentido y transmitido, siendo esto el origen del pensamiento consciente. Por ello, el niño infante nos insiste una y otra vez en que “eso lo he pensado yo, eso lo he dicho yo, yo lo digo primero..”

## **10. Tener un proyecto de futuro**

El psiquismo se caracteriza, entre otras cosas, por la capacidad de encajar todo aquello que nos sucede, pero siempre con una mirada puesta en lo porvenir. Sin por-venir no hay vida psíquica sana, constructiva; sin por-venir, no hay estímulo para los ideales y, por tanto, para el pensamiento. Si analizamos los fracasos en el aprendizaje, quizá encontremos con facilidad momentos de desilusión o faltos de ilusión. La alternativa no sería, entonces tanto en insistir sino en elaborar.

El ser humano se hizo inteligente por su capacidad de imaginar un después, un futuro; por la capacidad de prever los acontecimientos y tratar, así, de cambiar su realidad inmediata en función de sus previsiones y proyectos.

Es indispensable para poder aprender, poder imaginar un futuro; es en eso cómo vamos trazando un mundo de vínculos.

Un desarrollo de la capacidad intelectual es proyectar un después; ahora bien, este “después” no puede darse sin un presente lúdico que nos permita el desarrollo de la fantasía y de la prueba de cambiar los hechos para ver su evolución. No en vano, vemos como en el bloqueo o dificultad intelectual, no hay una representación de sí mismos en el futuro ni una fantasía sostenible.

<sup>7</sup> Bion, W.R. (1962). *Una teoría del Pensamiento. Aparecido en el Int. Journal of psychoanalysis, Vol 43.*

## **11. Reconocimiento de un mundo interior**

Nuestra vida psíquica se desarrolla en la conjunción de dos vertientes muy poderosas: el mundo interno y el mundo exterior. En un desarrollo sano, no puede haber uno sin otro; es más, uno hace al otro. Cuando esa conjunción de interno y externo tiene dificultades, el sujeto tiene verdaderas dificultades para su desarrollo comunicativo, es decir, para el aprendizaje.

¿Qué es el mundo interno? No siendo fácil ni ágil su descripción, sí podemos decir que el mundo interno es ese conglomerado de sensaciones, en muchas ocasiones, ajenas a la voluntad y que me dan una “imagen interior” de lo que soy, de mi persona, de mi subjetividad.

¿Cómo se desarrolla el mundo interno? Fundamentalmente con la fantasía, con el juego y con el “como sí”; todos estos aspectos son “la prueba” de la realidad, son la construcción de una red de significantes y significados que me permiten sentir el ser, pero no agotando su desarrollo. El pensamiento surge desde esa red del mundo interno, desde la necesidad de hacer consciente la movilidad psíquica.

El mundo interno es la referencia para la subjetividad; nos da identidad de ser y, a su vez, búsqueda del ser. Así mismo, no da respuesta absoluta a todos los interrogantes; más bien, permite los interrogantes que el sujeto lleva a la fantasía para resolverlos.

Cuando el mundo interno es inquietante o falta de energía vivificante, el niño tendrá muchas dificultades para construir aprendizajes, por ello mismo, porque cada aprendizaje acelera el mundo interno y, en muchas ocasiones, el niño no siente que pueda con ello. Las consecuencias de esto es el bloqueo intelectual y la falta de motivación.

## **12. Disfrutar del juego y la fantasía**

Tanto la fantasía como el juego son criterios diagnósticos de primera importancia para entender el proceso madurativo del niño. Un niño que no disfrute de la fantasía o que no disfrute del juego, es un niño que se vive en un lugar de inquietud y de mucha inseguridad.

Una consecuencia de ello, podría ser la hiperactividad o la inhibición.

Tanto el juego como la fantasía, son los mediadores por excelencia para construir tanto el mundo interno como el externo. Fantasear y jugar es un espacio de seguridad para el niño de modo que pueda “probar” lo que recibe y lo que siente, teniendo una posición directiva en ese proceso y siempre al resguardo del “como sí”, o lo que es lo mismo, siempre en la compañía optimista de la persona de referencia.

Como decía D. Winnicott, no hay nada más serio para el niño que el juego; es en ese tiempo especial del “probar” la realidad, casi mágico e imprescindible para conocer la realidad exterior e interior, que el niño se deja llevar por el proceso experiencial desde el “como sí”, acompañado necesariamente por la persona de referencia, y adquiere la seguridad de sentirse en lo interno y disfrutar de lo externo.

Tanto el juego como la fantasía, lo que facilitan es la “construcción de realidades” para el niño; realidades que no son sino la única manera de comprobar la realidad interna y externa.

Sin el desarrollo de este proceso de un modo satisfactorio, no hay posibilidad de un desarrollo intelectual y de aprendizaje adecuado.

### **13. Desarrollo de la Intersubjetividad y la capacidad de “pensar con”**

El aprendizaje solo es posible si se ha instaurado la intersubjetividad; la intersubjetividad es la sensación imaginaria de comprensión mutua y aquí entran en juego nuestras mentes y nuestros estados afectivos intencionales. Una cosa es “preguntar a....”, y otra es “preguntarse con.....”. En el primer caso, produciremos información; en el segundo, construiremos conocimiento, poniendo en juego nuestros saberes respectivos.

La intersubjetividad es la que permite la capacidad de aprendizaje; para poder aprender, es necesario conectar con lo que uno ya conoce y autorizarse a “mostrar”, a hacer visible aquello que conoce. Pensar, aprender, es siempre una apelación al Otro, una confrontación con el pensamiento del Otro, y, si bien, es un proceso intrasubjetivo, acontece en la intersubjetividad.

### **14. Desarrollo adecuado de “La imagen inconsciente del cuerpo”**

Winnicott nos explica muy bien que uno de los mayores trabajos del recién nacido y de los meses posteriores, es la integración psique-soma, mente-cuerpo, o lo que también podremos llamar “dar sentido psíquico a lo experimentado en el cuerpo” o también “la construcción de una unidad psíquica”. Lo puramente biológico, a poco de nacer (y con seguridad antes del nacimiento) va siendo llenado de sentidos vividos por el niño y, a través de los cuidados, de sus “ires y venires”, el niño va viviendo en un cuerpo emocionado por lo que va recibiendo y construyendo. Esta construcción, que nos llevaría a la construcción del “Sí-mismo”, es la imagen “emocionada” que tenemos de nuestro cuerpo. No es objeto de este texto profundizar en esto, pero vemos con facilidad, por ejemplo, como los niños con trastornos psicológicos, tienen una relación con su cuerpo difícil; desde sentirlo como ajeno a su mente, a falta de organización motriz, variación en las escalas del dolor, etc.

Anny Cordie<sup>8</sup>, nos dice que la Inteligencia es leer entre líneas, establecer lazos: el entendimiento se sitúa más allá de las palabras y de su sentido literal; comprender lo que se dice más allá de las palabras. Es la polisemia del lenguaje; es necesario escoger, clasificar los datos, elegir, y esto es lo que falta en la discapacidad. Inteligencia, implica una capacidad de “construcción” y por tanto de elaboración (combinación y síntesis) restaurar, restituir un conocimiento viejo por uno nuevo. En ese sentido, es una “transacción “ que requiere la capacidad de re-integrar la falta en la economía inconsciente. En el más allá de las palabras es donde se sitúa la metáfora. Continua explicando A. Cordie que, si el dominio del lenguaje

---

<sup>8</sup> Los Retrasados no Existen, de Anny Cordie. Editorial: Nueva Vision

es necesario para las operaciones intelectuales, no es suficiente para que el sujeto pueda demostrar inteligencia; es por ello que si no se puede comprender nada más allá de las palabras, si no se puede “leer entre líneas”, se corre el riesgo de presentarse como débil mental y, entonces, al no apartarse del sentido literal, el equívoco permanece inaccesible para él, su recurso es el formalismo, cree en la verdad de lo dicho y se aferra a ello con una voluntad enardecida.

En el concepto de inteligencia existen multitudes de definiciones que intentan explicarla y, cada una de ellas, es más sugerente que la anterior. Todas ellas, abundan en categorías contextualizadas de capacidades y habilidades necesarias para la relación con el mundo exterior. Ahora bien, todas ellas tienen algo en común y es que no basta con “capacidades y habilidades”, sino que tienen que venir ubicadas en una relación de sentido y de adecuación a la situación; es decir, vienen determinadas por “el sentido del sujeto”, y, este, no es otra cosa que por su estabilidad emocional. Diría entonces que la inteligencia es la puesta en juego de las vivencias emocionales del sujeto y poder reconocerse en las mismas. En muchas ocasiones, un supuesto enlentecimiento o fracaso intelectual, quizá, no es tanto eso, sino una defensa o un bloqueo que tiene más que ver con sus vivencias emocionales que con sus supuestas capacidades cognitivas. Pongamos dos ejemplos. Un ejemplo de bloqueo intelectual: un niño que tiene verdaderos conflictos de celos, no puede estudiar porque su centro de interés es disfrutar de la relación con los hermanos y dejar de sufrir por las diferencias con ellos. Otro ejemplo de habilidad intelectual patológica: la personalidad psicopática tiene especial habilidad para saber los estados anímicos de los otros, así como especial habilidad también para planteamientos estratégicos. En este caso, la falta de la sensación de culpa y su gran dificultad para establecer vínculos afectivos, le permite un desarrollo “desatado” de habilidades estratégicas.

El desarrollo intelectual tiene su base en la vivencia de los vínculos, ya que el eje de la inteligencia es ese espacio interno que nos puede servir para el reconocimiento interno de un modo sereno y amable. La inteligencia es buscar y encontrar, más buscar que encontrar, un lugar de sentido relacional.

### **CAUSAS DEL FRACASO (RETRASO) EN EL DESARROLLO INTELECTUAL**

El aprender no es una cualidad neutra, sino que tiene su fundamento en “Saber del Otro” y, por supuesto, también en el “Saber del Otro”. Aprender es la cualidad de ir incorporando aquello que nos sucede, significar nuestra vivencia y experiencia y poder encontrar en eso una satisfacción y un enigma. Así, es una satisfacción por el placer que se va encontrando al ir significando su realidad cotidiana.

El niño aprende si hay alguien que disfruta de enseñar y de no agotar todos los significados de lo que enseña. El niño no tiene una edad en la que comienza a aprender; la capacidad de aprendizaje, en su inicio, es la capacidad de encuentro adecuado a lo que le sucede; ese encuentro, si se produce en un espacio de seguridad para el niño, se agota con rapidez dado que es adecuación si hay significación. En este sentido, podemos decir, que la adecuación, lejos de ser un lecho de tranquilidad absoluta, es una satisfacción en el hecho de buscar y encontrar el vínculo y la significación.

Para Bleichmar (1991), es necesario diferenciar dos tipos de problema en la adquisición de aprendizajes. Tenemos aquellos que se producen cuando ya está constituido el aparato psíquico y el proceso secundario (son las inhibiciones como efecto de un síntoma), y aquellos que se producen como resultado de un problema en la constitución misma del aparato psíquico en su totalidad (por ejemplo, la observación de ausencia de sujeto en la formulación de oraciones y la imposibilidad de manejar los tiempos verbales (conjugación) se produce cuando el niño no ha plasmado la temporalidad, la negación y la identidad.

Por otra parte, respecto de la evaluación de un problema de aprendizaje, Cordié (1994b, 1998) recomienda considerar las siguientes dimensiones: el inconsciente, la noción de estructura, el sentido del síntoma y la inscripción del sujeto en el lenguaje. Estas dimensiones formarían parte de la estructuración de un problema de aprendizaje.

Desde la teoría psicoanalítica, el problema de aprendizaje podría ser definido en términos de una desinvertidura del objeto de conocimiento. De este modo, la falta de conocimiento también puede ubicarse como un refugio de seguridad neurótica: *“es difícil para un chico perder la legitimidad que le da la ignorancia, la protección que le proporciona el no saber y la castidad que le garantiza la inocencia”*<sup>9</sup>. Observamos muchos casos en los que no falta la capacidad intelectual y, sin embargo, vemos a un niño con muchas dificultades para la memoria, la concentración, las asociaciones, etc.

Hay un elemento primordial en la base del deseo de saber y es que, como en todo deseo, algo se debe percibir como faltante para que se pueda desear. ¿Cómo desear lo que ya tenemos?<sup>10</sup>

Cuando el deseo encuentra lo que quiere, se dirige rápidamente hacia un nuevo objeto, constituyendo una cadena que se recorre a lo largo de la vida. Pero, *¿qué será entonces lo que ha de ocupar este lugar de la falta cuando tratamos de ubicar allí el saber escolar o el saber intelectual? Lo que usualmente encontramos, es que el niño o el adolescente estudian para complacer a sus padres o profesores, de quienes esperan reconocimiento. Sin embargo, en cuanto se les deja solos, caen rápidamente en las pasividades contemporáneas (televisión, juegos electrónicos, historietas, etc.).*<sup>11</sup>

Para entender el mecanismo de éxito o fracaso del niño en el aprendizaje escolar, detengámonos un poco a observar cómo son los inicios de la capacidad de aprender.

¿Aprende el bebé? Es una pregunta retórica porque todos sabemos que sí, que los bebés tienen un sexto sentido para adecuarse y aprender a sentirse vivos en su dependencia. La primera gran tarea del bebé es la de significar lo que siente y, su ser, su persona; le va la vida en ello. Podríamos decir que es lo que siente y siente lo que es. Siendo esto así, no es del todo así, porque lo que siente de lo que le pasa (frio, calor, hambre, dolor, funciones corporales, manos, pies, etc) viene siempre “interpretado”, “vivido” en las palabras y en la relación de su cuidador principal.

<sup>9</sup> Pain, 1983, p. 51.

<sup>10</sup> Evelyn Palma1., Silvia Tapia2. De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender. Revista de Psicología, Vol. XV, N°2, 2006

<sup>11</sup> Ibidm



La vida humana tiene su base, como todos sabemos, en la vivencia de las relaciones con los demás, del tipo de vínculos que podamos establecer, del lugar que ocupemos en las preguntas sobre qué soy para el Otro y qué quiere ese Otro de mí.

Sigamos manteniendo la mirada puesta en el bebé; pensemos ahora en la adquisición del lenguaje. Ocurre algo verdaderamente excepcional y emocionante. El niño va adquiriendo el lenguaje sin saber lo que dice; repite lo que oye, le da la entonación que oye, configura el lenguaje materno, pero todavía no sabe qué significa. Lo único que va sabiendo es el tipo de conexión afectiva y emocional que supone eso que él dice sin saber lo que dice.

Un aspecto interesantísimo es que el niño va a seguir disfrutando de aprender el lenguaje, es decir, disfrutar de repetir sin saber qué dice, solo si se dan cuatro aspectos irrenunciables:

- Por un parte, **la sensación lúdica de repetir** (para ello, los otros de referencia han de disfrutar verdaderamente de esta especie de protolenguaje). En el acto de repetir, tiene la sensación de cierto empoderamiento en la comunicación con el otro. Al repetir, se apropia de la decisión de repetir y de la autoría de un mensaje que desconoce pero que le vincula al otro. Lo que el niño acierta a ir poniendo fonemas no es otra cosa que la “musicalidad” que recibe de los mensajes que se le dirigen. Esta es la verdadera lengua materna que incorporamos ya para toda la vida: la musicalidad en la que nos sentimos parte de los otros de referencia.

- **Que haya otro que responda**, que reciba el mensaje, de un modo satisfactorio. Si responde el silencio, no puede tener la energía para repetir. Al responder el otro, le confirma la vinculación y también la diferencia con él, es decir, al responderle le permite fabricar la singularidad subjetiva. Y esa es su mayor satisfacción: sentirse en un lugar interno, que no conoce pero que sí habita para el Otro. La atención, la respuesta del otro, le da la seguridad de que su mensaje parte de él, pero también es parte del otro.

- Que se le permita **inventar lenguaje**, decir de otro modo al cómo se le dice. Jugar a decir, poner a prueba el lenguaje, sus significados, los fonemas, la entonación, etc, es todo un proceso absolutamente necesario para construir y concretar la significación de la situación. Inventar nuevos modos de decir lo mismo, es la primera acción que permite la consolidación de la capacidad de metáfora y de metonimia; al inventar nuevos modos de decir, diversificamos y también concretamos el lenguaje. Podemos referir aquí lo importante que fue el pensamiento Dadá, lo que supuso para la diversificación cultural y la apertura a la subjetividad. El niño, en esta etapa de construcción el lenguaje, es un niño dadaísta por excelencia, pero no por ello pierde el sentido de su relación con los otros.

- Que el niño tenga la sensación de que **no se ha agotado el lenguaje**, de que queda algo por decir; que el niño tenga la sensación de que no todo está dicho ni comprendido. Si cerramos las posibilidades asociativas y metafóricas del lenguaje, el niño pierde el interés; es más, puede entrar en fase de angustia psíquica por temor a que las cosas sean siempre de una sola manera. Es decir, el niño necesita experimentar

que no solo hay una sola manera de decir, sino distintos modos de explicar una situación. Del mismo modo, tiene que experimentar que él mismo puede decir de distinta manera (entonación, fonemas, letras, etc) una misma cosa.

Si estos cuatro aspectos se dan bien, el niño no tendrá la necesidad de ecolalias, de inmadurez lingüística, de dificultades de entonación, de conflictos del habla.

Lo fundamental en la adquisición y madurez del habla, es que el niño encuentre en el habla el desarrollo de vínculos y la necesidad de continuar diciendo. De este modo, irá encontrando en el lenguaje un medio privilegiado para calmar la tensión propia, y no pequeña, de sentirse parte de lo que le rodea.

Como los adultos, un niño nunca es ajeno a lo que le rodea; es más, cuanto más corta edad tiene, cuanto más depende de los cuidados, más susceptible y más atento está al medio cuidador, esperando en los cuidados la calma, al montante de cosas que le suceden y que, por supuesto, no domina.

Podría haber tomado otros aspectos para explicar qué sucede en la adquisición del proceso de aprender, pero seguimos este desde el lenguaje.

El aprendizaje del lenguaje es una de las tareas más arduas y, a su vez, más satisfactoria.

Todo aprendizaje supone una madurez, un nuevo modo de comprender, una nueva manera de gestionar. Es decir, todo aprendizaje es una separación de la dependencia y la conquista de un nuevo lugar en las relaciones con los demás. Todo aprendizaje supone distanciarse de lo ya aprendido y entrar en un espacio de desarrollo nuevo. Para que ello sea motivador, el niño, en su historia de aprendizajes, ha de haberse sentido lo suficientemente acompañado para continuar de un modo gozoso disfrutando de lo aprendido. Pongamos por caso, aprender a andar; si dados los primeros pasos, se le deja solo, este niño sobreentederá que aprender algo es enfrentarse solo al manejo de habilidades de las que no se siente seguro. Si su historia de aprendizajes ha sido así, enfrentando la soledad a cada aprendizaje, su motivación por aprender será muy desmotivadora y difícil.

¿Qué decir entonces del (mal) llamado “fracaso intelectual”? A nuestro modo de ver, lo intelectual no puede fracasar porque no es una entidad en sí misma; es el sujeto el que tiene que encontrar los modos para gestionar y desarrollar “su necesidad” de construir su vida en relación con los otros. Por tanto, lo intelectual no fracasa y, nos atreveríamos a decir, que el sujeto tampoco fracasa, sino que tiene unos modos singulares de encuentro y relación con los demás, un modo singular de integrar lo interno y lo externo, un modo singular de construir un modo de estar con los otros. A esto se le podría llamar “lo intelectual” porque es, a fin de cuentas, lo que me da un lugar en la vida. Es decir, no se puede desvincular lo intelectual de lo emocional, de las vivencias internas en las que el sujeto se aferra para tener algo con lo que relacionarse con los otros. Si desvinculamos ambos conceptos, estamos, en nuestra opinión, abocando al sujeto a relaciones muy estereotipadas y ajenas su mundo interno.

El mundo subjetivo, el sujeto es, ante todo, un sujeto emocional, siendo ese el filtro para la vida relacional. Por ello, toda intervención que no tenga presente el plano emocional y que priorice la adquisición de conceptos sin tener en cuenta el desarrollo emocional, será una intervención que, entonces sí, aboca al sujeto a sentir como propio el fracaso.

El niño, para pensar, antes ha tenido que sentir el vínculo y la emoción; y es a partir de ahí, que puede establecer pensamiento. Por tanto, no puede desarrollar el aprendizaje y la inteligencia al margen de la maduración emocional.

Si en la atención al menor diagnosticado de “fracaso intelectual”, se diese la importancia a que su desarrollo es, muy fundamentalmente, emocional, y se le atendiese desde ahí, su desarrollo intelectual y de aprendizaje se vería muy incrementado.

## REFERENCIAS

- Winnicott, Donald W. (1979): El proceso de maduración en el niño. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Editorial Laia, Barcelona, 1970
- Winnicott, Donald W, (1954): “La mente y su relación con el psique-soma”.
- Winnicott, Donald. (1999) Realidad y juego. Editorial Gedisa, Barcelona
- Winnicott, D. (1965) Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Barcelona: Editorial Paidós
- Rodulfo, M. (1992), El niño del dibujo. Paidós.
- Paín, S. (1983). Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Paín, S. (1985). La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Lacan, J.: (1984) “El estadio del espejo”, en Escritos 1, México, Siglo XX
- Lacan, J.: (1984) “Escritos 1 y 2”. México, Siglo XXI.
- Mannoni, M.:(2000), “El niño, su enfermedad y los otros”. Nueva Visión.
- Kaës, René (2007) Un singular plural, Amorrortu 2010. Buenos Aires.
- Fernández, A.: “La atencionalidad atrapada”. Nueva Visión.
- Fernández, A.: “Los idiomas del aprendiente”. Nueva Visión.
- Dolto, F.: (1984) ”La imagen inconsciente del cuerpo”. Paidós
- Cordié, A. (1994). Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Coll Espinosa, Francisco J., (2004) “El desarrollo de la subjetividad desde la creatividad y arte-terapia” En: Educación social: Revista de intervención socioeducativa, Nº 28
- Coll Espinosa, Francisco J., (2003): “Las formaciones reactivas del fracaso escolar” en Violencia y agresividad. Fundamentos para la prevención psicosocial (VVAA), Murcia, Mancomunidad Valle de Ricote.
- Bleichmar, S. (1990). Condiciones y determinantes del aprendizaje [versión electrónica]. Temas de psicopedagogía. Anuario nº4.
- Bion, W. (1996). Volviendo a Pensar (5ª Edición). Buenos Aires: Lumen – Hormé.
- Anzieu, D.:(1995), El pensar: del Yo piel al Yo pensante. Biblioteca Nueva.



## **DOLOR EMOCIONAL Y SUFRIMIENTO PSÍQUICO EN LA INFANCIA.**

**María Teresa Moreno López.<sup>12</sup>**

Pensar sobre las razones, siendo adultos, que nos llevan a actuar, a ser..., se convierte en tarea difícil; más aún poder comprenderlas. Si pensamos estas cuestiones en la infancia, cuando todavía estamos incorporando aquello que nos rodea y nos aparece confuso, construyendo nuestra identidad, elaborando la diferencia con el otro, buscando modos satisfactorios de relación, encontrando en la comunicación un modo de pensar, empezando a pensarnos como un ser individual,... y todo esto en pleno desarrollo de todas nuestras funciones cognitivas, nos encontramos probablemente ante la etapa más importante de la vida de una persona.

Con frecuencia nos encontramos en la escuela, en casa, con reacciones en nuestros niños que no comprendemos, incluso que nos llevan a pensar y cuestionar la función de la educación familiar y el aprendizaje escolar.

Es frecuente pensar en el menor en términos de conducta; este niño “es” “destrutivo”, “muy bueno” “tímido”, “agresivo”, “tranquilo”, “muy respetuoso” “desafiante”, “inhibido”. La conducta del niño se convierte en su signo de presentación, en su característica principal; entonces, ¿qué hacemos con un niño que “es tranquilo, agresivo, desafiante...?”. Entre algunas de las conductas, no parece que solo nos encontramos con dificultades del menor; parecería que tranquilo, tímido, inhibido, muy educado, muy bueno, muy respetuoso no son dificultades ni cuestiones sentido de intervención.

Habría que preguntarse entonces, ¿cuáles son las conductas a escuchar en un niño? ¿Entraña alguna dificultad un menor que “es muy bueno o muy respetuoso”? Más adelante se intentará exponer algunas reflexiones a este respecto.

En un primer momento, lo que más nos urge es que deje de ser “desafiante, destructivo...”; esto nos lleva a intentar corregir su conducta, para lo que intentamos hacerle comprender que lo que hace no es lo más adecuado, con eso que hace está manteniendo conductas inadecuadas y provoca el malestar en sus espacios de relación. La cuestión es que todos estos razonamientos y otros que les damos para definir que hacen son oportunos. Una consecuencia de ello es que, ante esos comportamientos, consiguen que sintamos en riesgo nuestra autoridad, nuestros saberes; no llegamos a comprender porque se comportan así y se nos plantea la cuestión de emplearnos en ayudarles a que cambien su difícil comportamiento. Ahora bien, ¿qué les ocurre para tener respuestas que hacen daño a otros? ¿Por qué no pueden modificar su conducta? ¿Por qué repiten aquello que les aleja de la relación social?

Parece que, antes de seguir, podemos retomar esta cuestión de si un niño “muy bueno, muy respetuoso, tímido... es objeto de intervención. La realidad es que este perfil no suele mostrar dificultades de comportamiento. Se muestran “fáciles” en sus relaciones con el entorno, y parecen no entrañar ninguna necesidad de atención especializada.

---

<sup>12</sup> Psicóloga, Arteterapeuta. Coordinadora de Centro de Día de Personas con Dificultad Intelectual

Sin embargo, parece que a todos nos extraña que sean “tan buenos, tan respetuosos, tan callados”. No en vano, estamos en lo cierto cuando nos preguntamos por lo inusual que un niño con 5-6 años, por ejemplo, se mantenga quieto esperando a que se le dé permiso para jugar, o un niño que con 8 años mantiene un modo de relación en el juego en el que “siempre” espera a que los demás propongan los juegos, jugando sin gustarle o incluso pasando miedo en determinados juegos. Estos niños no necesitan menor atención que los inquietos, desorganizados.

La intervención para un niño inhibido y para un niño actuante desorganizado se presenta distinta; a priori, parece que el niño “callado” necesita desbloquear para que se dé un proceso de individuación donde poder “*ser sin miedo*”; por otro lado, el niño desorganizado, desafiante, parece necesitar encontrar modos de comunicación que le permitan relacionarse de un modo más amable y tranquilo. Ahora bien, encontramos teorías que pueden ayudarnos a entender cómo funcionan los procesos en ambos casos.

Para el abordaje de estas dificultades, encontramos necesario atender a algunos conceptos que vayan dando forma al entendimiento de estos menores en situación de aislamiento, desvinculación y destrucción.

### **Apego y Vinculación**

Observamos en estos menores, con gran desorganización psíquica, una dificultad para su relación con el mundo en el que viven. Manifiestan conductas de aislamiento, así como de destrucción. Su actitud casi siempre roza lo impredecible, lo inesperado, lo inseguro; parecen haber establecido vínculos no seguros, vínculos que han generado una rotura en su estructuración psíquica. Burutxaga et al<sup>13</sup> La teoría del apego formulada por John Bowlby (...) *“establece que hay un sistema motivacional que nace de la necesidad primaria de los niños de mantener una proximidad física con sus cuidadores principales como manera de garantizar su propia supervivencia”*. *“Esta conceptualización puramente biológica del apego, dio paso a una interpretación más integral en la que Bowlby hablaba, no solo de proximidad física, sino de “disponibilidad permanente” de la figura principal (Bowlby, 1988). Esta disponibilidad, no es exclusivamente de carácter físico (estar ubicada en el espacio cerca del niño), sino que plantea una necesidad de respuesta emocional adecuada por parte de esta figura principal. Que el niño interiorice a la figura principal como disponible y capaz de responder emocionalmente, es la clave para el desarrollo de un sistema de apego seguro”*.

El menor necesita que el cuidador vaya filtrando de modo adecuado lo que es su relación con el mundo externo y, también, interno. Aquí se introduce un tema clave para el entendimiento de estos menores. La emocionalidad atendida como base para la instauración de un sistema vincular seguro.

Bowlby (1989) propuso que, *“para que el desarrollo mental sea el adecuado, es necesario que el psiquismo que quiere ser independiente reciba durante los primeros años de vida una respuesta emocionalmente sensible de una entidad organizadora externa, en este caso la figura principal de apego”*.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> [https://www.researchgate.net/publication/323616293\\_apego\\_y\\_vinculo\\_una\\_propuesta\\_de\\_delimitacion\\_y\\_diferenciacion\\_conceptual](https://www.researchgate.net/publication/323616293_apego_y_vinculo_una_propuesta_de_delimitacion_y_diferenciacion_conceptual)  
<sup>14</sup> Temas De Psicoanálisis Núm. 15 – Enero 2018 I. Burutxaga et al. – Apego y vínculo: propuesta de delimitación y diferenciación conceptual

La distorsión emocional sería una consecuencia de no haber tenido en su desarrollo la vivencia de un vínculo seguro; por tanto, en su actuación, inhibida, desorganizada y destructiva, hay presente una necesidad imperiosa de formar parte de otro y una dificultad no menor, de poder simbolizar su representación con el otro. Desde aquí, podemos comprender que, incluso en conductas agresivas, no es tanto el daño físico lo que está en juego, sino *un modo fracasado* de ligarse al otro; es un intento de querer estar en el otro desde su debilidad. Este conflicto de relación y de entendimiento afectivo, provoca que el menor no pueda, por sí solo, entender y pensar aquello que le provoca malestar; sin embargo, sí sufre los efectos de ese malestar y se manifiestan en conductas que llamamos de desvinculación, pero que, en realidad, son conductas en busca de integración en la vida afectiva de los otros de referencia. Esa dificultad de pensar su sufrimiento, le hace sentir un vacío de representación.

Bion<sup>15</sup> describe cómo *“entre la madre y su bebé hay desde el inicio de la vida un vínculo emocional muy profundo. El bebé tiene necesidades corporales pero también psicológicas. Una de éstas es la de contar con un objeto externo en el cual pueda volcar sus ansiedades. Cuando la angustia es muy intensa, en especial por las fantasías persecutorias, el niño debe poder descargarlas en su madre. Ella, si tiene ciertas capacidades emocionales, podrá absorberlas, metabolizarlas y regresarlas de una manera menos angustiante y, por lo tanto, más asimilable para su hijo. Es la madre que calma cuando hay una pesadilla o durante un momento de intranquilidad”*. Bion trae aquí su concepto de *“Reverie”*, para explicar que la madre adquiere una vinculación especial con su bebé que le hace saber interpretar lo que el bebé siente; es de este modo, como el bebé puede soportar los vaivenes de su evolución y sentir que sus malestares son sostenidos de un modo adecuado.

En su texto de 1952 Winnicott<sup>16</sup> afirma:

*“la finalidad del cuidado de niños no reside solamente en producir un niño sano, sino en permitir también el desarrollo definitivo de un niño sano” y, por lo tanto, “la fundación de la salud mental de cada niño corresponde a la madre (medio ambiente) durante el período en que se preocupa del cuidado del pequeño”*.

### **¿Qué ocurre cuando hay fallas importantes en esta fase de maduración emocional?**

La maduración emocional es el proceso por el que el niño va adquiriendo la seguridad suficiente para ir incorporando gradualmente la separación y la autonomía. Adquirir la seguridad para la separación no es algo fácil. Las fases de la autonomía y maduración podrían ser las siguientes:

- Vivencia del malestar acompañado. La vida psíquica para la salud tiene que desarrollarse en términos generales de experiencias de satisfacción. El bebé, desde sus inicios, se desarrolla durante, al menos, los dos primeros años, sin una consciencia de su porvenir ni de la prevención de sus malestares. Por ello, necesita absolutamente de ser atendido en lo sorpresivo de su evolución, ya que cualquier cosa que le suceda, va a necesitar de los cuidados para su calma. En estos primeros meses, como nos explican diversos autores (Winnicott, Klein, Bion, etc) le invaden angustias impensables, derivadas de su propio

<sup>15</sup> Bleichmar, N. M. -- Lieberman de Bleichmar, C. (1997) *“El psicoanálisis después de Freud” Teoría y clínica –Paidós – México*  
<sup>16</sup> *“Las psicosis y el cuidado de niños”*. (1952 p.297)



desarrollo biológico y necesita que le proporcionen un sostén suficiente para no sentirse desbordado. Son los cuidados los que van a dar un sentido u otro al difícil camino de la evolución y del desarrollo.

- Construcción del espacio psíquico interno. Por espacio psíquico interno, entendemos el espacio que refleja una “sugerencia de sí-mismo”, el lugar desde donde poder “sentirse” y “pensarse”. Es también el lugar de la subjetividad, un espacio desde el que poder “mirarse” y tener una conciencia de Sí.
- Creación del mundo externo. El mundo externo se crea como un espacio que es una prolongación del espacio interno. No podría haber espacio externo sin la vivencia de un espacio desde el que poder representar. Esto es lo externo, la posibilidad de poner en relación con otros lo sentido y pensado. A su vez, lo externo va proporcionando un límite, un contenedor de lo sentido.
- Construcción del cuerpo. El cuerpo deja de ser biología puramente dicha desde el momento en el que se inicia lo que Freud, con especial maestría, denominó la Pulsión. Esta para Freud es el cuerpo vivenciado en la relación con otro. En ese sentido, podemos decir que el cuerpo es la relación con el Otro de referencia. Por otra parte, el cuerpo es el espacio en el que se pueden experimentar las emociones; es decir, que el cuerpo es la vivencia emocional de Sí Mismo. Es desde ahí que podemos entender la difícil construcción del cuerpo en diversas patologías y también en las carencias y déficit afectivos.
- Construcción del Otro, de la intersubjetividad. El psiquismo humano se constituye en la relación privilegiada con los Otros de referencia, con el Otro de sus cuidados. Va a ser en esa relación de encuentros y desencuentros con el Otro, a partir de las experiencias de satisfacción e insatisfacción, que el bebé va construyendo un modo de sentir y un modo de relación. Este modo de relación es en sí mismo la construcción del Otro que referencia lo que al bebé le va ocurriendo.

El adecuado desarrollo de estas fases, culmina con el desarrollo de la capacidad de pensamiento. Cuando estas fases no se dan o se dan fallas importantes, los menores no pueden encontrar espacios para su integración. Se ven abocados a las impulsiones, sienten que logran “ser” en el acto; no tienen una representación de sí en el pensamiento. El pensamiento les debilita por el vínculo no permanente con el otro. Su pensamiento no es permanente porque no se siente en un vínculo de seguridad con el otro.

Su respuesta de no relación con el medio en el que interactúa o de relación no satisfactoria, expresa una reivindicación de no haber encontrado en la relación paterno-filial respuesta a sus angustias, a su separación, provocándole esto una desesperanza, donde no encuentra significación. En el anhelo de encontrar una continuidad afectiva necesaria para responder a sus angustias, confusiones, se ubica en este acting en respuesta a la frustración de lo perdido, como modo de recuperarlo.

No han podido separarse de la madre, no siendo esta una madre “suficientemente buena”, buscan la fusión que les asegure que no volverán a quedarse, a sentirse solos, y de la que si no se separan ya no se irá.

Claro está que esta posición con respecto al sistema vincular genera estados de angustia, se sienten paralizados ante la emoción, sentimiento éste que les moviliza, y, que les lleva al acto. En esta sensación que viven donde no hay otro que le sostenga, su estructuración psíquica pervive desorganizada, sin poder establecer representaciones mentales que le lleven a entender qué les pasa, qué poder hacer con lo que viven y cómo pueden verles los otros.

En su desarrollo vincular, en los casos de desvinculación, encontramos experiencias en las que el sujeto se encuentra en una casi imposibilidad de representación. Es André Green (1986) quién desarrolla una teoría que viene a explicar cómo en algunos sujetos se encuentran con grandes dificultades para la integración y la representación. André Green lo acuña con el término de “la madre muerta”: “La madre muerta es entonces, contra lo que se podría creer, una madre que sigue viva, pero que, por así decir, está psíquicamente muerta a los ojos del pequeño hijo a quien ella cuida.”(pag.209). El niño ha de tener una edad inferior a los tres años.

El niño, se encuentra en una privación de sostén emocional debido bien, a una madre con depresión mayor, ausencia temporal u otras circunstancias que le impiden continuar con los cuidados que estaba prestando. Green (1986) señala como consecuencia de esta situación lo que llama “Clínica del vacío”: una madre viva aunque ausente ante estas necesidades psíquicas, emocionales, una madre que ya no está. Esto ha provocado una difícil gestión en estos menores sobre la pérdida, mostrando gran dificultad para permitir de una manera segura las ausencias y tolerar la separación.

### **Deprivación Psíquica**

En el desarrollo del trabajo con menores con dificultades de relación o con comportamientos antisociales se pone en juego la existencia de estructuras límite, de cierta debilidad (psíquica) que trae a interrogante el concepto de deprivación psíquica. En, *Deprivación, Delincuencia y Tendencia Antisocial Winnicott, 2005*, nos dice: “Un niño se convierte en niño deprivado cuando se lo deprivada de ciertas características esenciales de la vida hogareña. Emerge hasta cierto punto lo que podría llamarse el “complejo de deprivación. El niño manifiesta entonces una conducta antisocial en el hogar o en un ámbito más amplio”.

*Siguiendo a Francisco J. Coll Conferencia, «Deprivación Psíquica, Deprivación Social» COP Murcia, Febrero 6/2/2014, “Podemos decir que deprivación psíquica es la dificultad de permanencia en la vida relacional. Es la falta de continuidad en el espacio de vida del otro referencial. Esto genera cierta debilidad en el establecimiento y mantenimiento de vínculos. El sujeto se siente “roto por dentro”, con dificultad para sentir una mínima armonía interna”.*

Conviven con una madre que ha perdido toda posibilidad de contacto afectivo con el hijo, no le entiende, no entiende sus llantos y demandas, y cree que su hijo está bien, cuando en realidad sufre una soledad intensa aunque la madre esté presente. Francisco Coll, (2014) “En ese sentido, la realidad se les presenta con violencia, sintiendo no pertenecer a la realidad de los otros. En este sentido, es que Winnicott dice que “todo acto antisocial es una esperanza de integración, una esperanza de encuentro, una escritura torcida que espera ser leída y comprendida”.

El acto antisocial es visto por Winnicott como la oportunidad, el aviso que hay algo que debe ser escuchado, que hay un deseo de estar con el otro que no sabe materializar pero que desde el acto antisocial viene a hablarnos de su ansia por la relación.

Winnicott nos trae en el concepto de privación psíquica la formación de:

- La desilusión
- Sensación de pérdidas continuas
- Inseguridad en el pensamiento
- Labilidad emocional
- Disposición a la no constancia
- Inseguridad ante lo nuevo
- Desvalorización de lo propio y valorización de lo externo

### **Dolor Emocional y Sufrimiento Psíquico**

Ávila (2011) nos trae los conceptos de “Dolor Mental” y “Sufrimiento Psíquico”, ofreciéndonos un continuo en el malestar psíquico de los menores, tratando de dar respuesta a qué cuestiones se mueven alrededor de los comportamientos anteriormente descritos.

Siguiendo a Ávila (2011)<sup>17</sup>, *“El dolor psíquico, quizás mejor denominarlo Dolor Mental (Fleming, 2005) aparece cuando se produce una herida narcisista, percibida como daño al Self, una experiencia en la que se mezcla lo psíquico y lo somático, cercana al Miedo, y a la Muerte; este Dolor Mental provoca que la persona busque ayuda, aunque no pueda reconocerlo, porque la sensación de daño es profunda, es una herida del self (no un “sentimiento doloroso” del Yo). Muchos autores coinciden en subrayar el carácter de estado emocional difuso de sobrecogimiento, malestar y displacer, de límites borrosos entre lo psicológico y lo biológico (...) La persona en la que inferimos el Dolor Mental, sin embargo, se mantiene “Ausente” del sufrimiento, aunque hable difusamente de él. (...) En cambio, el Sufrimiento psíquico deriva de las perturbaciones de la relación del sujeto con el objeto y se expresa como ansiedad por la pérdida de la gratificación del objeto (interpersonal, internalizado) o como consecuencia de la influencia ambiental (interpersonal). La cuestión del origen de la ansiedad pasa entonces a ser de la máxima relevancia, ya que no tiene las mismas implicaciones que la persona reaccione con ansiedad ante la imposibilidad de satisfacer sus impulsos, o que la ansiedad provenga del ambiente y el sujeto se haga persona como resonancia de la adaptación a la*

<sup>17</sup> Ávila, Alejandro, “Dolor y sufrimiento psíquicos”, La Espada. Revista Vol. 5 (1) – Febrero 2011; pp. 129-145

*ansiedad percibida en los vínculos y que los otros le depositan. La persona que sufre nos transmite su experiencia, percibimos la resonancia de los estados dolorosos que atraviesa. Percibimos que “vive” su sufrimiento.*

Esta diferenciación resulta de gran interés en estos casos de niños con sistemas de relación infructuosos, donde aprenden a relacionarse en el “pegar-pegar-se” a los demás, o niños fóbicos inhibidos en las relaciones. Interesante para poder reflexionar más que sobre qué hacen, pensar sobre qué se produce para que lo hagan.

### **Dolor Mental**

Este niño que no encontraba medios para comunicarse con su entorno, ¿bajo qué circunstancias podemos pensar que actúa? ¿Desde dónde puede resolver aquello que le aparece aterrador y angustiante? Vamos a intentar desglosar este continuo.

Si pensamos sus acciones o sus no acciones bajo los conceptos de Sufrimiento Psíquico y Dolor emocional, se puede considerar que no hay sufrimiento psíquico en ellos. Parece haber **“Dolor Mental”** cuando no poseen representación mental de lo que les hace sufrir, no saben de qué sufren. En ocasiones, mantienen verbalizaciones de aquello que les pasa, pero no saben explicar por qué se sienten así. No han podido representar su malestar y esto les dificulta poder pensar-se, poder pensar en lo que les pasa, que aparece difuso.

Su dificultad está en poder pensar qué les pasa y qué sienten, así como poder ponerle palabras a lo que sienten. Sufren de no poder hablar de lo que les hace sufrir. De no poder soportar la angustia que les provoca pensar en su sufrimiento.

Se duelen de sufrir, **pero no sufren su malestar psíquico**. La clave para el trabajo con ellos está en este punto. Su trabajo debe pasar por la posibilidad de generarles espacios donde poder representar el dolor, la angustia; poder ponerle palabras a lo que sienten más que a lo que les pasa; poder pasar del dolor al sufrimiento. Si se quedan en el malestar de dolerse, quedan instalados en el desvalimiento, la debilidad, y para salir de este estado deben contrarrestar desde la desorganización, la violencia y el rechazo.

Estar enmudecidos, no poder ponerle palabras a aquello que sienten, les lleva al “autismo emocional”, esto a la paralización psíquica, y esta al acto. Si no pueden pensar lo que sienten, no pueden ponerle palabras, y cuando no pueden nombrar lo que les ocurre, se encuentran ante la necesidad de actuar continuamente. En este “acting”, es donde se nos presentan de la manera más sintomática. Tienen que hacer algo que les diga, que les hagan sentir que existen, que son alguien para un Otro, aunque este hacer algo conlleve conductas desarropadas de cualquier modo satisfactorias para la relación con los demás. Esto último es lo que no llega a comprenderse en ellos. La consecuencia de ello es que, por lo aparatoso de su conducta, por su desorden, por la tensión que generan, lo que nos queda de su “intento de relación social” es solo lo literal de su conducta, sin darnos cuenta que nos están diciendo qué quieren ser para nosotros, qué angustia les ocupa, y qué dolor les habita.

En muchas ocasiones no poseen representación mental de lo que les hace sufrir, no saben de qué sufren; mantienen verbalizaciones de aquello que les pasa, pero no saben explicar por qué se sienten así. No han podido representar su malestar con otro y esto les dificulta poder pensarse, poder pensar en lo que les pasa, cuestión que les aparece difusa.

En este sentido, podemos decir que el sujeto se queda pegado al objeto y no a su representación, no puede construir el Sí-Mismo porque no se da una representación amable de Sí en su espacio interior. Se siente en la pérdida, pero no puede representarla.

- Características del “Dolor Mental”:
  - Sensaciones de vacío interior.
  - Angustia impensable e insoportable.
  - Vivencia de lo espontáneo como algo negativo y aniquilador. Por ello, se caracterizan por ser imprevisibles y con disposición a la distorsión.
  - Bloqueos intelectuales.
  - Gran dificultad para la abstracción, literalidad y para la metáfora.
  - Gran insatisfacción en casi todo lo que hacen.
  - Gran intolerancia a la frustración.
  - Pueden darse episodios, inadvertidos, de ciertas “ausencias” de conexión, reaccionando ante ello con conductas inesperadas.
  - Falta de pensamiento futuro.
  - Gran dificultad para disfrutar de la fantasía; tienen que hacerla o sienten que se desbordan o enloquecen. Esta dificultad para la fantasía es una de las consecuencias de las dificultades para la abstracción y el pensamiento.
  - Mucha relatividad en la vivencia del dolor, tanto físico como emocional.
  - Relativización de lo emocional.
  - No pueden pensar lo que sienten.
  - En muchas ocasiones, son inexpresivos. No Lloran.
  - Dificultad para los sentimientos de culpa, porque es prioritario para ellos el sentimiento de frustración en sus relaciones.
  - Gran dificultad encontrar sentido entre lo que dicen, piensan y sienten.
  - Dificultad para asociar con hechos de su historia.
  - Dificultad para jugar y disfrutar de ello.

### ***Sufrimiento psíquico***

El Sufrimiento psíquico deriva de las perturbaciones de la relación del sujeto con el objeto y se expresa como ansiedad por la pérdida de la gratificación del objeto (interpersonal, internalizado) o como consecuencia de la influencia ambiental (interpersonal). La cuestión del origen de la ansiedad pasa entonces a ser de la máxima relevancia, ya que no tiene las mismas implicaciones que la persona reaccione con ansiedad ante la imposibilidad de satisfacer sus impulsos, o que la ansiedad provenga del ambiente y el sujeto se haga persona

como resonancia de la adaptación a la ansiedad percibida en los vínculos y que los otros le depositan. La persona que sufre nos transmite su experiencia, percibimos la resonancia de los estados dolorosos que atraviesa. Percibimos que “vive” su sufrimiento.

*Ávila: Si la transformación de la experiencia dolorosa tiene éxito, esta pasa a un nivel de procesamiento consciente donde tendrán lugar las transformaciones –conscientes e inconscientes- que facilitan las defensas. (...). La pérdida ya no será una herida irremplazable sino una experiencia compartida, tanto a través de procesos de autocontención que metabolizan el dolor usando “espacio mental” co-creado en los vínculos fundadores, como en el uso activo de vínculos actuales con otros. La experiencia del sufrimiento psíquico puede entonces tener lugar, como consecuencia de la mayor capacidad lograda por la persona para contener y elaborar psíquicamente el dolor mental.*

El sufrimiento psíquico es conseguido cuando podemos nombrar lo que nos ocurre. En este nombrar ya hemos podido imaginar el dolor e incluso representarlo, en estos casos en los que nos encontramos con menores “actuantes”, con comportamientos impulsivos donde no hay reflexión alguna sobre lo que les ocurre, entendemos conseguirán pasar a la antesala de la “cura emocional” cuando puedan imaginar que les hace sentir sus reacciones, su desorganización, así como qué sienten ante su modo de habitar en mundo que le rodea, o también, que les lleva a relacionarse de este modo.

En el paso del Dolor Mental al Sufrimiento Psíquico aparece la culpa como sentimiento nuevo. Mientras se duelen, donde no hay capacidad de imaginar lo que me duele, por ende, no puedo pensar en lo que hago cuando me duelo y, por ello, no puedo cuestionarme por ello. En sufrimiento Psíquico ya puede preguntarse por la autoría de lo que hace, así como el porqué de hacerlo, y qué le ocurre para estar en este lugar de inadaptación. En este sentido, en el sufrimiento psíquico, se ha abierto la puerta a poder representar aquello que le paraliza, enmudece, les frustra y los lleva a actos desorganizados que no pueden ser transformados, para dar paso a la expresión, la reflexión y la capacidad pensamiento.

●Características del “Sufrimiento Emocional”:

- Carácter depresivo, expresión, en general, de tristeza.
- Demandante emocional.
- Pueden llorar.
- Dificultad relativa en su capacidad de metafórico y de abstracción.
- Expresión verbal de lo que sienten.
- Argumentan lo que les hace padecer.
- Pueden tener juegos.
- Su agresividad es más funcional que agresora.
- Pueden tener bloqueos intelectuales.
- Actitud que puede ser de inhibición o aislamiento.
- Aparecen sentimientos de culpa.
- Dificultad para permanencia en la tarea.
- A veces, actitudes regresivas.

- Pueden conectar con su historia como relevante.
- Pueden conectar con la fantasía y la ensoñación.

Parecería que esta amalgama de términos ha ido mostrándonos distintos lugares para ir explicando situaciones de estos menores “antisociales, desorganizados”, donde a priori parecería que el apego seguro y la desvinculación hablaban de una problemática, la privación de otra y el dolor mental y sufrimiento psíquico de otra diferente. Intentaremos pensando en el siguiente ir describiendo la conjunción de todas estas cuestiones alrededor de un estado patológico visto como un todo.

## CASO CLÍNICO

### Derivación:

La madre llega al Centro de Servicios Sociales solicitando ayuda para su hijo menor. La madre refiere no saber qué hacer con él. Presenta muchas dificultades en el Centro educativo. Se muestra reactivo con los compañeros y profesores. La madre acude bastante preocupada y agobiada; dice ser llamada cada día desde el Centro Educativo recibiendo quejas.

### **En la entrevista la madre comenta:**

«No reconozco a mi hijo, hasta hace un tiempo no era así. No sé qué le ha pasado. No sé qué hacer con él. No quiero que me llamen más del colegio. Me da vergüenza ir, ya no sé qué decirles y tampoco sé porque lo hace.

### **En la entrevista con el menor:**

En la primera entrevista con el niño, acuden el menor y la madre. Esta explica en presencia de su hijo la dificultad para entenderlo. Le hace preguntas acerca de la autoría de su comportamiento, a lo que el menor de 10 años no contesta. Se muestra tenso y bloqueado.

En el transcurso de la entrevista no habla excepto para decir llorando que no soporta los gritos, que está cansado de que su madre le grite.

La madre asume que está muy nerviosa y que le grita porque no sabe qué hacer. Reconoce saber que cuando le grita, él se pone nervioso y reacciona de un modo agresivo.

Al final de la entrevista encontramos un menor con serias dificultades para la comunicación, con una posición pasiva-agresiva. Ciertos tintes depresivos. Y un estado de contención emocional mal resuelto

### **2ª Entrevista con el menor:**

Acude a Centro de SS, el niño pasa solo y su madre se espera fuera. Intento comenzar a hablar con el menor sobre cuáles pueden ser sus preocupaciones para encontrarse en esta situación en el colegio.

Encuentro un niño que por su construcción de personalidad no se encuentra cómodo con el tratamiento. Le pido realizar un dibujo y se muestra cómodo ante la representación. Habla de su dibujo de un modo tranquilo.

En esta entrevista se le propone volver, a lo que el menor responde de un modo natural y con agrado, que quiere volver.

### **1ª Entrevista Centro Educativo:**

Acudimos al colegio para vernos con la Orientadora. Nos comenta lo insostenible de la situación con el menor. En el transcurso de la entrevista, la Orientadora dice reconocer que el menor está sufriendo y que cree que “la situación con él se ha viciado”. Los profesores no saben qué hacer con él y esto está perjudicándolo. Proponemos unas pautas adaptadas a las características del menor y se adquiere el compromiso de intentar llevarlas a cabo. Se les comenta la dificultad del menor para expresar su malestar, siendo conveniente no confrontarlo con el bien y el mal, lo bueno y lo malo, así como flexibilizar las exigencias académicas de manera temporal, permitiéndole así un espacio posible donde no se cuantifiquen sus respuestas “desadaptadas” primando su “tiempo” para nombrar su malestar psíquico. Mantendrán una reunión con el equipo docente para manejar estas cuestiones.

La Orientadora manifiesta reconocer que el menor necesita un trabajo personalizado a nivel emocional para poder desbloquear la situación de tensión que le ha llevado a adquirir este rol de niño agresivo-depresivo.

Anamnesis:

Niño de 8 años. Es el segundo y último hijo de la pareja. La madre refiere que su historia de desarrollo sigue patrones dentro de la “normalidad”. Comienza a andar entorno al año, así como en los procesos iniciales del lenguaje.

En cuanto a la historia familiar, en este momento de inicio del tratamiento, sus personas de referencia forman pareja matrimonial y viven los cuatro en la misma casa. Su hermano es mayor que él 8 años. Según refiere la madre ambos han sido niños deseados y buscados. El entorno familiar no es de exclusión. Viven en una zona normalizada del municipio, y aparentemente el ambiente familiar es adaptado.

El padre trabaja en mantenimiento, la madre se ocupa del trabajo que conlleva ocuparse del hogar y las necesidades de los niños, de la familia. El hermano mayor no ha continuado con la etapa académica y en la actualidad no trabaja tampoco.

En su historia de dificultad, encontramos que en la primera infancia sufre un hecho traumático. La madre nos comenta este hecho a los meses de tratamiento con el menor.



### Tratamiento:

Tras la segunda entrevista, se observa en el menor la posibilidad de un trabajo a partir de la elaboración de imágenes, con el objetivo de que pueda ir pensando sobre lo que le ocurre. Partiendo del modo en lo percibimos, mostrándose reacio a un tratamiento puramente verbal, entendemos que la representación a través de la creación de imágenes, es un medio idóneo para poder ir descifrando qué le preocupa y cuáles son las dificultades para ir trabajando su mundo emocional.

Comiéndanos tratamiento desde la Arteterapia en pareja, con otro menor con problemática similar.

Una vez comenzado el tratamiento, y lo largo de él, nos encontramos las siguientes características recurrentes en su relación con el mundo y los otros:

- **Dificultad para nombrarse.** De manera reiterada no se nombra como autor de nada, parecería que huye de ser nombrado, recordemos que la situación en el centro académico, en el ámbito familiar y con los iguales, es insostenible, y es muy nombrado como autor de conductas desorganizadas. Si no se nombra no es autor de nada, no será nombrado por lo “malo”, aunque tampoco por lo bueno, pero se intenta alejar de la desadaptación en un acto fallido por no ser lo que ve reflejado en los ojos de los demás.
- **Dividido.** Se debate entre convertir su identidad en el síntoma, es decir, su síntoma es destruir, desafiar a su entorno, y no sabe si este síntoma es su propia definición, o si lo que hace con su comportamiento es gritar su dolor. Parece encontrarse en una única salida, que es la de “ser en el acto”, aunque, a su vez, ese acto le sitúa fuera de la relación compartida con el otro. Esa es su división, no poder dejar de estar en un lugar que remite al “vacío”, entre la demanda de los otros y su imposibilidad de recibir la demanda.
- **No ha podido elaborar la rabia y el sometimiento.** Parecería que, desde el dolor, no ha podido ejercer la rabia en sus relaciones con las personas de referencia. Su expresión, su mirada, su pose, evidencia un estado de desatención e indefensión primordial. Ello le provoca una sensación de vacío interior que no le permite desarrollar nada que tenga que ver con ese vacío.
- **Depresivo.** Se muestra en un estado como de indefensión. Sin posibilidad de cambiar su situación, como si “para qué quejarse si esto es lo que tengo, lo que merezco”. Su estado depresivo es manifiesto en su falta de ilusión y de proyectos. No hay tiempo en él; más bien, hay un paso atemporal.
- **La palabra esta poco metaforizada.** Lo encontramos sin habilidad para el “cómo Sí”. Le es difícil encontrar el doble sentido de las palabras o frases; suele quedarse pensando en lo literal, siendo este un modo de refugio psíquico ante su dificultad de espontaneidad, de afrontar lo nuevo, de sentir ansiedad ante lo nuevo por si le desborda. Su capacidad de fantasear no es fácil, ya que al estar más en el “dolor emocional” que en el “sufrimiento”, no puede aparecer lo asociativo.

- **Literalidad.** Como consecuencia de lo anterior está instalado en lo literal, donde lo que ocurre a su alrededor, y de lo que en principio “Él es un autor intencionado” no puede ser otra cosa que lo que los demás nombran de él. Sin posibilidad de buscar ocultamientos en su comportamiento, o poder pensar en el porqué de su actuación.
- **Mirada triste y rabiosa.** Manifiesta un comportamiento pasivo-depresivo-agresivo difícil de gestionar para quien esta con él. En esta ambivalencia, recibe mensajes contradictorios para vivirse; quién es él, ¿el que se desespera de sentirse en dolor sin saber que le duele? O, ¿el que se revela contra el mundo y los demás? Y, en esta respuesta pasiva agresiva encontramos un continuo que se alimenta, la desesperación le lleva a revelarse, y, revelarse ante todo le lleva a desesperarse y no encontrar salida.
- **Pensar es equivalente a encontrar separaciones, divisiones con sus padres, modos de soledad.** Cuando se le pregunta, muestra una actitud “de supuesta indiferencia” como si no pudiera “quejarse de nada”. La queja puede darse si se espera una respuesta; en el caso de no esperar respuesta, no hay queja y, se sitúa en el acto y en una vivencia trágica de Sí Mismo.
- **Vinculación afectiva muy débil.** Se vive en un sistema vincular que no le sostiene, donde los lazos son tan débiles que no se puede permitir expresar a sus personas de referencia aquello que le tiene “rabioso”, “confundido”, “depresivo”, “angustiado”, ... porque para él no será sostenido, escuchado.
- **Su presencia en el mundo afectivo está perdida confusa, poco representada.** Su estancia esta mediatizada por una visión entristecida de sí mismo; en una identidad hecha a trozos de vacíos atencionales y afectos desconcertantes. Parecería que no siente ni imagina, que eso que hace, está ubicado en la esfera de la espera, no pudiendo nombrar qué le ocurre.

Releyendo el trabajo mencionado de Ávila, podemos comentar que los menores están en un continuo de trabajo donde crear un lugar de trabajo del dolor, donde poder delimitar el hecho traumático que ha dejado enquistada toda posibilidad de representación, y que, a través de su transformación nos lleve a la esfera del sufrimiento psíquico. En el proceso de representación del malestar psíquico, plantea la necesidad de un cuidador con el que establezca desde el un vínculo seguro las líneas de pensamiento sobre su sufrimiento. En esta vinculación, ese otro, el cuidador, le permite ir pensando de un modo menos paralizante y desorganizado sobre aquello de lo que sufre. Explica que una vez traídas a la representación las imágenes de su sufrimiento y, posteriormente, para ser pensadas, lo que necesita es trabajar estos procesos desde la creatividad. Resulta interesante este continuo de elaboración de los malestares subjetivos, para ir explicando desde conceptos teóricos traídos anteriormente, qué se ha ido moviendo alrededor del caso presentando y como se han ido desmenuzando los síntomas.

Entonces, pensando en este caso desde el concepto de privación psíquica, el apego y los vínculos, y el dolor y sufrimiento psíquico, cómo podemos responder a las preguntas que nos planteábamos al inicio de esta exposición.

Tras las dos primeras entrevistas con el menor, y designar como tratamiento La Arteterapia en pareja, comenzamos en una sala amplia, específica para este tipo de intervención, y dispuesta con materiales plásticos diversos que serán utilizados según el tratamiento vaya requiriendo.

Durante las dos primeras sesiones, encontramos un infante inexpresivo, con tendencia a aislarse, con respuestas monosilábicas y más bien en estado depresivo. Esta presentación no coincide con la aportada por el entorno familiar y educativo. Luego veremos cómo es complementaria a la recibida en la primera derivación. Desde el primer momento es capaz de crear obras plásticas, lo que nos informa que podríamos estar trabajando con él, con una herramienta ajustada a sus posibilidades de representación. Durante los tres primeros meses, independientemente de cual fuera la propuesta, en su “modo de hacer y de estar”, todo lo que elaboraba plásticamente eran imágenes desconectadas a priori de sí mismo, sin representación propia. “Parecía”, un hacer por hacer, donde no había significados sobre lo que hacía o no era capaz de encontrarlos, no había proyección porque no había posibilidad de encontrar una representación de sus dibujos, pinturas, esculturas,... éstas, siempre terminaban siendo muy delimitadas, siempre con bordes, cuadrados, cajas, líneas... y no relataba contenido sobre ellas. Aquí encontramos a un menor en “dolor mental” donde no hay posibilidad de encontrar representaciones a su sufrimiento.

Pasado este tiempo inicial, donde se esperó a que sus obras, su trabajo plástico pudiera ir cambiando, comenzó a hacer variaciones. En torno a los tres cuatros meses de tratamiento, lo que dibujaba dentro de esas líneas, cajas... empezaron a ser imágenes que venían a traer a su familia o entorno más cercano; sin embargo, no argumentaba lo que había representado. En esta fase encontramos la transformación de un “dolor mental” a un “sufrimiento psíquico”, donde ya puede ir dibujando y creando las imágenes de aquello que le duele.

A partir de este momento, y desde esta metodología en un tratamiento con una duración de un año y medio, con dos sesiones semanales de una hora, se abre la puerta a la posibilidad de ir desmenuzando aquello que le tiene en tensión, en desvinculación, en estados de ira. Este despiece es el que fue permitiendo que de forma paralela; a la vez que conseguía representar sus pedazos de historia traumáticos, construidos desde la desvinculación y en algunos momentos desde la sensación de la absoluta soledad, bajaba su ira actuante, aparecía la necesidad de la comunicación, expresión de aquello que le hace sufrir ahora desde la comunicación oral y no desde la física.

### Conclusión:

En casos de desvinculación, resulta necesario facilitar espacios «flexibles» que les permitan ir acercándose, elaborando su propio proceso donde poder entender cuáles son las razones que los llevan a vivir en la no-relación, en la agresividad generando rechazo por quienes le rodean.

La Arteterapia, como otros tipos de tratamientos, donde se les permite encontrar otros modos de comunicación, otros modos de vinculación, teniendo en cuenta la dificultad que, en los casos de dolor mental y difícil representación del sufrimiento psíquico, existe para poder poner palabras a lo les hace sufrir, resulta de vital importancia.

“Seguramente, hoy puedo entender que no soy malo ni agresivo, y que, es posible que lo único que me pase sea que todavía no he podido entender qué me ocurre y qué me ha ocurrido, para vivir deseando la relación con los otros, y al final consigo el rechazo.”

## **REFERENCIAS**

- BOWLBY, JOHN, 1988. El apego. el apego y la pérdida. Ed. Paidós.
- BOWLBY, JOHN, 1989, Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida. Ediciones Morata
- ANDRE GREEN. 1986. Narcisismo de vida, narcisismo de muerte. Ed. Amorrortu
- WINNICOT, D: "Deprivación y delincuencia". Paidós, Bs.As, 2005.
- WINNICOTT: En "La preocupación maternal primaria"(1956).Edit. Paidós
- WINNICOTT: Escritos de Pediatría y Psicoanálisis (1958).Edit. Paidós
- D. WINNICOTT (1993) Los procesos de maduración y el ambiente facilitador.Edit. Paidós
- BION, WILFRED R. 1997. Aprendiendo de la experiencia. Ed. Paidós
- DOLTO, FRANÇOISE. 1994. La causa de los niños. Ed. Paidós

## **LA INTERSUBJETIVIDAD EN LA FAMILIA Y LA ESCUELA**

**Juan García Sánchez<sup>18</sup>**

### **La intersubjetividad en la familia**

El ser humano es un ser social y como tal vive y se desarrolla en grupos jerarquizados, en los que aprende las normas de interacción y de relación entre sus miembros para satisfacer sus necesidades afectivas y sociales. La familia constituye el primer grupo social significativo para el niño. Es ahí en la familia donde el niño comenzará a dar sentido a todas sus experiencias, adquirirá aprendizajes sobre la conducta social y progresivamente se diferenciará como un sujeto único, con sus propios deseos, intenciones, motivaciones, opiniones, expectativas, capacidad de tomar decisiones y producir cambios en su entorno social, es decir, desarrollará su *subjetividad*.

El bebé no sabe cómo interpretar la información que captan sus sentidos. En un principio, los padres van dando sentido a las reacciones fisiológicas del bebé, sus gestos y movimientos, suponiendo qué necesidades podría estar teniendo en cada preciso momento y respondiendo de la forma que ellos creen que él necesita.

Mediante ensayo y error, los padres van aprendiendo a satisfacer las necesidades fisiológicas, de contacto, de apego, de regulación emocional y de afirmación de sí mismo de su hijo. Observan que el bebé o bien se calma/sonríe o bien se irrita/llora, confirmando si van o no por el buen camino. Conforme el bebé va teniendo más consciencia de sus necesidades y de cómo sus padres pueden satisfacerlas, empieza a utilizar la comunicación no verbal para comunicarse con ellos.

Es cuando el bebé utiliza el contacto ocular o la sonrisa para decir “continúa” con el juego de hacer cosquillas intermitentes, se pone un trapo por la cabeza para decir “vamos a jugar al cucú-tatá”, señala el biberón del agua y mira a su padre emitiendo algún sonido incomprensible que significa “tengo sed, dame agua” o señala un perrito por la calle y mira fijamente al padre como diciendo “papi, ¿qué es eso?” o “papi, estamos viendo un perrito y me gusta”. Es así como el progenitor da sentido a los estados mentales del niño y este se da cuenta del poder de la comunicación para que los demás lo conozcan por dentro, conozcan su subjetividad.

Antes de que el bebé hable, hay todo un sistema de comunicación no verbal que se va desarrollando a través de situaciones cotidianas y juegos repetidos en los que el bebé y sus progenitores interactúan. Los padres van ayudando a que el bebé interprete la realidad mediante el lenguaje verbal y no verbal en *rutinas de atención conjunta*, es decir, actividades repetidas en las que ambos comparten la atención e interactúan sobre un objeto o una actividad.

<sup>18</sup> Experto en Psicología Clínica PIR, Adjunto al Programa de Salud Mental Infanto-Juvenil del Servicio Murciano de Salud. Experto en Terapia familiar y psicoterapia interpersonal.

En resumen, la propia subjetividad de los padres con un recién nacido, a través de la interacción repetida de los cuidados, se va convirtiendo en intersubjetividad entre los padres y el hijo para dar lugar a la aparición de la subjetividad del hijo. Antes de que el niño sea capaz de emitir palabras, ha desarrollado todo un abanico de gestos y expresiones no verbales que le permiten pedir lo que quiere, rechazar lo que no quiere, compartir estados emocionales e intereses con sus padres y modificar la conducta de estos para que continúen o cesen una actividad según sus deseos, lo que se conoce como *funciones pragmáticas del lenguaje*. Para profundizar en el tema se aconseja leer a Sally Rogers y Geraldine Dawson (1).

La conciencia de sí mismo como sujeto capaz de provocar reacciones en los demás mediante gestos y el reconocimiento de sí mismo en un espejo son hitos que marcan la aparición de la subjetividad del niño. Pero es la aparición del lenguaje verbal la que marca un hito mucho más significativo en la comunicación y en la subjetividad. El niño puede ser más específico en la demanda de sus necesidades y puede utilizar el “Yo” como una forma de saberse diferente al “tú” y al “él/ella”. Algunos padres viven esto con angustia porque su hijo ya no es tan maleable como antes, se opone e incluso coge rabietas, en definitiva, se autoafirma como un sujeto propio, con subjetividad. La sensibilidad de los padres para inferir los estados mentales del hijo y poder responder así acordemente a sus necesidades psicológicas, facilita el conocimiento de sí mismo y el desarrollo de la comunicación, básicos para posteriores aprendizajes.

Por tanto, en la familia tendrán lugar los primeros aprendizajes sociales, que determinarán en gran medida la personalidad y la conducta social futura del niño. Igualmente, el temperamento del este (sus características genéticas) influirá en la respuesta que los progenitores y hermanos tengan hacia él, teniendo que adaptarse también ellos a las características del niño. A veces no está claro qué empieza primero, si son las características del niño las que provocan determinadas respuestas en la familia o si son las conductas de crianza de los padres (sus capacidades parentales) las que determinan las respuestas del niño. La mayoría de las veces las características del niño y las respuestas de crianza de los padres se alimentan las unas a las otras, para bien o para mal.

Imaginemos una mujer que lleva años deseando tener un bebé, dando gran importancia al hecho de ser madre como parte de su identidad y proyecto vital. Tiene un aborto espontáneo, con el consiguiente dolor que esto entraña, pero finalmente consigue quedarse embarazada de nuevo y tener su ansiado bebé. Resulta que este bebé es un niño que apenas reacciona a sus sonrisas y cuidados. Ella se esfuerza en hacer todo lo que una “buena madre” debe hacer, pero el bebé no reacciona como ella esperaba. Pasa el día durmiendo, no se engancha a su pecho, parece molestarse con sus caricias, no responde a sus sonrisas y le evita la mirada cuando ella quiere jugar al cucú-tatá. La madre se angustia primero y trata de hacer reaccionar a su bebé. Poco a poco comienza a deprimirse, perdiendo el interés por su hijo y centrándose en sus propios pensamientos de que su bebé la rechaza o de que ella es incompetente como madre.

La pregunta que surge es: ¿Es el exceso de ansia por ser una “buena madre” lo que ha hecho que la madre angustie a su bebé y este se retraiga rechazando el exceso de estimulación que le proporciona o son las características propias de baja actividad y alta sensibilidad a la estimulación del bebé las que han provocado que la madre se angustie y luego se deprima porque este bebé no satisface su ideal de maternidad? Probablemente ambas cosas estén ocurriendo a la vez y se estén alimentando la una a la otra para alterar la dinámica de sus interacciones.

El resultado podría ser que un bebé con muchas dificultades para vincularse con los demás (contexto que aporta el bebé) y una mamá dañada que, tras una primera reacción de sobreestimulación, termina estimulándolo poco (contexto que aporta la madre), confluyen para generar un malestar en ambos. Ni la madre puede desarrollar adecuadamente su rol de madre ni el bebé recibe la estimulación adecuada para impulsar su desarrollo psicológico. El problema no es exclusivo del bebé ni de la madre, sino que cada uno aporta su parte y la dinámica que se establece no favorece el desarrollo de ninguno. A esto añadiríamos el papel que desempeñe el otro progenitor (marido o pareja lesbiana) y la familia extensa (abuelos y tíos), que pueden ayudar a atenuar o exacerbar esta dinámica establecida entre madre e hijo.

Las capacidades parentales que tenemos los adultos están determinadas en gran medida por los aprendizajes implícitos (es decir, no conscientes) que hemos tenido en nuestra familia de origen, aprendizajes que se adquieren por observación e identificación con nuestros cuidadores. En el ejemplo anterior, puede que esta madre provenga de una familia donde se ha dado mucha importancia a la maternidad y los cuidados y ella sencillamente repite las conductas que aprendió como ideales para ser una “buena madre” (conductas que no sirven para su bebé) o también puede ser que provenga de una familia en la que ella se ha sentido poco querida y cuidada, por lo que se propone conscientemente hacer algo totalmente diferente con su hijo (que tampoco se ajusta a la necesidad del bebé).

En cualquier caso, las experiencias vividas en su familia de origen en tanto hija influyen en las actuales conductas que configuran el papel que ella desempeña como madre y en las expectativas que ella tiene sobre cómo ha de ser y responder su hijo en la relación con ella. Conforme el bebé se hace niño él comenzará también a generar sus propias expectativas sobre cómo los demás se relacionan con él y como él *debe* relacionarse con los demás para sentirse mejor (o lo menos mal posible).

¿Pero cuáles son las principales necesidades psicológicas de los niños y cómo debieran responder los padres a las mismas? Emilce Dio Bleichmar (2), a partir de la literatura psicoanalítica existente, describe 5 necesidades psicológicas del niño, que ella llama *sistemas motivacionales*:

- *Heteroconservación*: necesidad de ser cuidado para tener salud y crecer.
- *Sensualidad*: necesidad del contacto físico y caricias.
- *Apego*: necesidad de sentirse seguro gracias a la disponibilidad de un adulto que protege en situaciones potencialmente peligrosas.
- *Regulación emocional*: necesidad de calmar los momentos de malestar físico y/o psicológico mediante la contención emocional de un adulto.



- Narcisismo: necesidad de autoestima y valoración del sí mismo.

Las dos primeras necesidades psicológicas (heteroconservación y sensualidad) son aportadas exclusivamente por la familia. Sin embargo, en las tres últimas necesidades psicológicas (apego, regulación emocional y narcisismo) el maestro puede tener un papel importante en su satisfacción si es capaz de entender que tras la conducta (a veces disruptiva o anómala) del alumno puede haber la búsqueda de satisfacer una necesidad psicológica (sentirse seguro, regular un malestar emocional o autoafirmarse). Para profundizar en el tema se aconseja leer a Emilce Dio Bleichmar (2). A continuación, se realizará una adaptación práctica de su modelo.

### ***Apego y seguridad para explorar***

La principal necesidad psicológica del recién nacido es establecer una relación de apego con al menos un adulto, que será su figura de apego. El apego es una tendencia humana innata a vincularse, que conduce a lazos recíprocos con otras personas, aumento de la sensación de protección y reducción de actividad psicomotriz. Su finalidad es mantener cerca al cuidador para garantizar la supervivencia. La teoría del apego fue formulada por el británico John Bowlby y sus colaboradoras Mary Ainsworth y Mary Main en los años setenta. Para profundizar en el tema se aconseja leer a Mario Marrone (3).

La principal persona encargada de los cuidados del recién nacido, normalmente la madre, no solo satisface las necesidades fisiológicas del bebé (hambre, sed, temperatura, higiene) sino que le aporta cariño y seguridad. Cuando el bebé siente malestar, su madre aparece para darle seguridad y calmarlo. No solo lo alimenta, arropa y asea, sino que lo hace sentir seguro y a salvo. Poco a poco el bebé se va generando en su mente la expectativa de que esta persona está ahí para aliviar su malestar y proporcionarle bienestar, convirtiéndose para él en su figura de apego, aquella persona que le aportará cuidados y lo protegerá de los peligros. Ese estado de seguridad le permite explorar su entorno y manipular objetos para aprender, ya que, en caso de peligro, confía en la protección de la figura de apego. El niño tendrá preferencia por los cuidados de esta persona en particular y separarse de ella le producirá malestar, lo que se conoce como *ansiedad de separación*.

Este adulto protector normalmente es la madre, aunque un vínculo de apego puede establecerse con cualquier adulto que cuide con amor al bebé, con independencia de su género, edad, orientación sexual o del vínculo genético o adoptivo que le una al bebé. Lo importante es que esta figura de apego esté disponible y accesible para el bebé y que, además de los cuidados necesarios para su bienestar físico, le aporte un sentimiento de seguridad, refugio y proximidad.

El desarrollo de la psicomotricidad del bebé, le permite alejarse de su figura de apego para explorar los objetos que se encuentra en el entorno. Sin embargo, solo se sentirá totalmente tranquilo y atento al juego si siente que su figura de apego está disponible y es fácilmente accesible en caso de necesidad. Cualquier experiencia de dolor o miedo ante un objeto o situación novedosa, provocará automáticamente la búsqueda de proximidad de la

figura de apego para calmarse. Poco a poco el niño no buscará inmediatamente el contacto físico de la figura de apego cuando esté angustiado sino que tomará como referencia su reacción emocional para interpretar si una situación es o no peligrosa. Todos hemos visto en el parque cómo los niños reaccionan de forma muy diversa ante una situación que genera malestar (ej. Una caída o un ruido fuerte inesperado). Los niños miran a su figura de apego y, según su reacción, se tranquilizan y siguen jugando o bien comienzan a llorar desconsoladamente.

La experiencia repetida de contar (o no) con la figura de apego al sentir malestar, hace que el niño desarrolle un patrón particular de apego. La mayoría de las personas tienen un patrón de apego seguro, pero hay también quien tiene un patrón de apego inseguro, e incluso desorganizado. Estos patrones de apego se observan especialmente cuando el niño tiene que separarse de la figura de apego o cuando tiene que afrontar una situación que le genera dolor, miedo o vergüenza.

**Apego seguro.** Es el que presenta la mayoría de las personas (65%). Se caracteriza por la expectativa de ser atendido cuando uno lo necesita. Si el niño siente malestar, busca a su figura de apego porque tiene la expectativa de que va a estar disponible, va a ser fácilmente accesible y le va a aportar consuelo y/o consejo. Normalmente tiene esta expectativa porque es su experiencia repetida. Su figura de apego suele ser sensible a su necesidad de contacto y de sentirse seguro. Los padres de estos niños se caracterizan por ser sensibles a las necesidades del niño pero fomentando a la vez su autonomía, la exploración y el juego. El niño se siente seguro para explorar el entorno porque sabe que puede contar con alguien si tiene problemas.

**Apego inseguro.** Este patrón de apego se caracteriza por la inseguridad a la hora de contar con la figura de apego. Las experiencias repetidas de no disponibilidad, no accesibilidad o no consuelo cuando uno experimenta malestar, puede generar que el niño desarrolle un patrón de **apego inseguro evitativo**. Suele presentarlo el 20% de los niños. Tienen la expectativa de que no pueden contar con su figura de apego, por lo que intentan prescindir de ella y centrarse solo en el entorno. Son niños que parecen indiferentes al contacto con sus padres y que se muestran excesivamente autónomos e independientes, aunque interiormente experimentan mucha ansiedad, algunos llegando a somatizarla. Los padres de estos niños suelen ser poco sensibles a las necesidades de apego de sus hijos, bien porque ellos mismos tienen ese patrón de apego evitativo, bien porque rechazan al niño consciente o inconscientemente, bien porque estén muy centrados en asuntos personales estresantes (trabajo, malestar emocional, cargas familiares, etc.). Otras veces los padres son variables o inestables en su respuesta a la búsqueda de apego de sus hijos, lo que puede derivar en un **apego inseguro ambivalente**. Suelen presentarlo un 10-15% de los niños y se caracterizan por ser niños que les cuesta mucho separarse de su figura de apego, necesitan estar comprobando a cada momento que está ahí y la buscan desesperadamente ante cualquier situación que les genere malestar. Tienen la expectativa de que no está garantizada la disponibilidad de la figura de apego si la necesitan y que, en caso de estar, puede no ser accesible o útil para encontrar consuelo debido a su propio estado de malestar. Son niños muy predispuestos a la ansiedad manifiesta (lloran, se quejan, dramatizan), especialmente

cuando anticipan la separación de la figura de apego o cuando anticipan una situación estresante. Una vez angustiados, es difícil calmarlos. Sus padres suelen caracterizarse por alto nivel de ansiedad, que les dificulta calmar a sus hijos.

**Apego desorganizado.** Este tipo de apego se da en 0-5% de los niños, aquellos que han sido víctimas de maltrato y/o negligencia. En su experiencia se da la paradoja de que la persona que les genera el malestar es la misma a la que han de recurrir para calmarse. Los padres pueden alternar momentos de rechazo, maltrato, abuso o descuido con momentos de cuidado, consuelo y cariño, lo que produce confusión y desorientación en el niño. Normalmente el estado de ansiedad es tan alto que estos niños están desconectados de sí mismos y del entorno. Suelen mostrarse desinteresados del entorno e inseguros y desconfiados con las personas.

**Cómo favorecer un patrón de apego seguro.** Es necesario que el niño tenga la sensación de que los padres están presentes, disponibles y comprometidos con su bienestar. A veces no es tan importante el hecho de pasar mucho tiempo con el niño como el hecho de que el niño tenga la sensación de que sus padres van a estar ahí si los necesita. Esto se favorece si el niño siente que sus padres disfrutan estando con él, buscan su contacto de forma espontánea y auténtica, queriendo participar en sus actividades e intereses (sin ser invasivos) y proporcionándole confianza y protección cuando siente malestar (dolor, miedo, vergüenza, preocupación, tristeza).

Es imprescindible que los padres encuentren un adecuado equilibrio entre proteger a su hijo y estimularlo para que sea independiente y autónomo. Fomentar en exceso la autonomía puede conducir al apego inseguro evitativo mientras que fomentar en exceso la protección puede conducir al apego inseguro ambivalente. Un punto intermedio es lo saludable.

Los padres que presentan más capacidad para poder reflexionar y reconocer los estados mentales de sus hijos (deseos, sentimientos, intenciones) suelen responder más acordemente a sus necesidades, lo que da sentimiento de seguridad y, por tanto, facilita el apego seguro. Igualmente, los padres que sirven de buen modelo de interacción social, siendo capaces de dar y recibir apoyo social con familiares y amigos, muestran al niño la importancia de los vínculos afectivos a la hora de ayudar a los demás y ser ayudado. En este sentido, facilitar que el niño tenga otras figuras de apego sustitutivas, sin sentir celos por ello, ayuda a que el niño se sienta más seguro, pues no depende exclusivamente de la disponibilidad de una única persona. Aunque solo un adulto sensible es suficiente para desarrollar un patrón de apego seguro, con cuantos más adultos de confianza cuente el niño (el otro progenitor, abuelos, tíos, hermano mayor, cuidadora), mejor. Normalmente es la madre quien cumple la función de figura de apego, si bien esta figura de apego principal puede trasladarse posteriormente al padre, abuelos o hermanos mayores, cuando estos adoptan una función materna con el niño, es decir, cuando realizan las típicas conductas de cuidado que tradicionalmente se han atribuido al rol de madre pero que puede realizar cualquier persona comprometida con el cuidado del menor.

## **Regulación emocional y autocontrol**

La regulación emocional del bebé comienza con la regulación de sus estados fisiológicos. La sensibilidad de los padres para detectar que su bebé tiene hambre, dolor, frío o calor, sueño o está demasiado activado, facilita que se adapten a su necesidad y calmen su malestar. Esta sensibilidad depende en gran medida de la propia capacidad de los padres de reconocer sus propios estados emocionales y de autorregularse a sí mismos.

Por ejemplo, si un bebé está demasiado activado por alguna molestia y esto altera a la madre, en lugar de procurarle al bebé la calma que necesita, lo activará mucho más aún, lo cual puede crear un círculo vicioso en el que ambos se ponen ansiosos el uno al otro. Por el contrario, si el bebé está muy poco activo y esto desanima a la madre a jugar con él, en lugar de activarse mutuamente en una actividad divertida, ambos se aburren el uno al otro.

No todos los bebés tienen el mismo temperamento, habiendo bebés más “fáciles” y más “difíciles”. Tradicionalmente se han descrito 3 dimensiones del temperamento de los bebés, que influyen en la respuesta que los padres pueden tener hacia ellos:

**Nivel de alerta.** El nivel de activación de un bebé está relacionado con su capacidad para mantener la atención, su cantidad de movimiento y su patrón de sueño. Los bebés más activos suelen tener menor concentración y más movimiento (cambian continuamente de tarea sin persistir en ninguna) y más dificultad para dormir. Los bebés más tranquilos suelen concentrarse mejor, estar más quietos y dormir más horas.

**Tendencia a acercarse o retraerse.** Hay bebés que viven lo novedoso como peligroso, sintiéndose ansiosos y retrayéndose, mientras que otros bebés se acercan con agrado a lo desconocido, a veces poniéndose en peligro.

**Capacidad de adaptación.** Hay bebés que se adaptan fácilmente a los cambios de actividad y de estimulación sensorial propuestos por los padres mientras que otros se alteran fácilmente con estos cambios y requieren tiempo para adaptarse. La combinación del temperamento del niño (que es genético) y la sensibilidad de los padres para responder adecuadamente a dicho temperamento (a partir de su propio temperamento y de la interpretación que hacen del temperamento del bebé) es lo que facilitará o dificultará la regulación emocional del bebé por parte de los padres y establecerá las bases para la futura autorregulación emocional del propio niño. Para profundizar en el tema se aconseja leer a Ellen Wachtel (4).

En la adquisición de la autorregulación emocional es muy importante el uso que los padres hacen del lenguaje verbal y no verbal en los momentos de malestar del hijo. Nuestras expresiones faciales, nuestra tensión muscular, el tono y volumen de voz, la rapidez de nuestros movimientos y la agitación de nuestra respiración, dan mensajes al niño de nuestro propio estado emocional. Comunican al niño nuestro estado de tensión o relajación en la relación con él, lo que favorece también su propia tensión o relajación. El uso que los padres hacen de las palabras para describir los estados emocionales del niño favorece que él

mismo ponga palabras a sus estados emocionales y utilice más adelante estas palabras para entender sus reacciones emocionales y dirigir su conducta posterior.

Por ejemplo, cuando un niño está enfadado porque no puede encajar una pieza de rompecabezas y su madre en tono tranquilo le dice “cariño, estás enfadado porque no puedes poner la pieza, tranquilo, que te ayudo a ponerla”, el niño entiende que eso que siente por dentro es una emoción (enfado), que tiene una razón de ser (frustración por no poder hacer el rompecabezas) y que tiene solución (la madre le ayudará). Sin embargo, una madre que en tono enfadado diga “deja de llorar, que eres un llorón”, no facilita que el niño entienda qué le está pasando, por qué le está pasando y si tiene alguna posible solución. Además, el lenguaje no verbal de la madre (el ceño fruncido, el volumen de voz alto y tono de enfado) probablemente asustará al hijo, generando un grado de ansiedad aún mayor en él, y el calificativo “llorón”, si se repite en muchas ocasiones, puede terminar grabándose en su identidad (como veremos más adelante).

El lenguaje verbal y no verbal que utilizamos para describir los estados emocionales de nuestros hijos y cómo manejarlos determina en gran parte la forma en la que ellos se hablan a sí mismos en su pensamiento a la hora de dirigir su conducta. La experiencia repetida del primer ejemplo favorece que el niño se diga a sí mismo “te estás enfadando, tranquilízate y pide ayuda”. La experiencia repetida del segundo ejemplo hace más probable que el niño no se dé ningún mensaje a sí mismo para dirigir su conducta, ronde en él solo el pensamiento “eres un llorón” y simplemente quede enrabiado con dificultad para calmarse.

**Cómo favorecer la regulación emocional.** Para favorecer la regulación emocional es importante que los padres presten atención a los estados emocionales desagradables de sus hijos (miedo, enfado, tristeza, vergüenza, culpa, decepción, aburrimiento), toleren su presencia y guarden la calma para ayudarle a apaciguarlos. Para ello, es importante poner palabras al sentimiento más probable que esté experimentando el niño (ej. “Parece que estás enfadado”) y darle una posible salida para apaciguarlo (ej. “¡Ven, que te ayudo a arreglar el juguete!”). Cuando la ansiedad es muy alta, se le puede ayudar a calmarse no verbalmente (un abrazo, coger de la mano, contacto ocular) y pedirle que regule su malestar con la respiración (lenta y suave) antes de hacer lo anterior. Además de lo que se dice es importante cómo se dice: volumen de voz medio/bajo, tono calmado, controlando la propia respiración y movimientos corporales relajados.

En cualquier caso, la propia autorregulación emocional de los padres (no quedarse fijado al malestar propio sino poder reconocerlo, tolerarlo y darle salida mediante la comunicación, negociación y la resolución de problemas) es básica para ayudar al hijo.

Además de los estados emocionales desagradables, es necesario reconocer, poner palabras y compartir los estados emocionales agradables (alegría, sorpresa, ilusión, orgullo, diversión, interés, empatía). Los momentos de ocio, relajación, diversión y logro conjuntos contribuyen a mejorar la autoestima y a compensar los momentos de tensión y estrés que la propia crianza conlleva.

Es importante que los padres no se sientan automáticamente culpables por cualquier malestar que experimenten sus hijos, ya que su responsabilidad no es evitarle todo malestar posible sino ayudarlo a que sepa gestionarlo constructivamente, reconociendo su presencia para poder convertirlo en palabras (comunicación y negociación) y planes de acción (búsqueda de apoyo/consuelo y resolución de problemas).

### **Autoconcepto, autoestima y autoafirmación.**

El *autoconcepto* es la opinión que uno tiene de sí mismo. La *autoestima* es la valía que uno se da a sí mismo. La *autoafirmación* es la capacidad de reconocer y hacer valer la propia personalidad y deseos.

El autoconcepto, la autoestima y la autoafirmación van construyéndose durante el desarrollo del niño, a partir de las experiencias que va teniendo y de las interpretaciones que los demás hacen de su conducta.

Desde que somos bebés, nuestros padres nos atribuyen características a partir de nuestra conducta (“qué niño más fuerte, tranquilo, sensible, bueno, malo, cariñoso, gracioso, serio...”). Algunas reflejan el propio temperamento del bebé, pero otras son opiniones a partir de cómo el bebé se ajusta o no a la expectativa que los padres tenían de él. Antes del nacimiento o adopción, todos los padres imaginan cómo va a ser su bebé, fantasean su relación con él y anticipan características que luego el bebé mostrará o no.

Algunos bebés no solo nacen para ser ellos mismos, sino que tienen encomendada de antemano la tarea de ocupar el lugar de alguien (ej. Un familiar fallecido o un cónyuge ausente), ser igual que alguien (ej. “Será policía como su padre”) o llegar a ser lo que alguien no fue (ej. “Estudiará lo que yo no pude”). Este proceso anticipatorio contamina de alguna forma la relación real con el bebé una vez nacido y la percepción real del mismo, que se hará patente en las primeras interacciones basadas en su cuidado.

Conforme el niño va creciendo y muestra ciertas características a través de su conducta, sus padres las marcan con palabras cargadas emocionalmente, quedando grabadas estas ideas en su identidad (ej. “¡Eres bueno/malo, tonto/listo!”). Evidentemente, estas características pueden mostrar una tendencia en la conducta del niño o simplemente reflejan la medida en la que el niño se ajusta o no a la expectativa de los padres.

Por ejemplo, un padre deportista que dé valor a la psicomotricidad en su hijo puede calificarlo como “torpe” porque este no presenta la coordinación esperada o una madre que dé mucho valor al estudio puede calificar al hijo de “tonto” o “vago” porque el niño no alcanza el rendimiento académico esperado por ella. Estas calificaciones y opiniones van configurando su autoconcepto (ej. “Soy torpe/tonto/vago”) y el tono afectivo que siente mientras los demás las expresan va dando forma a su autoestima (ej. vergüenza de sí mismo, sentimiento de inferioridad o de decepción).

Paradójicamente, podemos encontrar niños con altas capacidades que tienen una imagen negativa de sí mismos y se infravaloran, y niños con capacidades normales (o incluso bajas) que tienen una imagen grandiosa de sí mismos y sobrevaloran su capacidad real. Ambas situaciones son negativas porque no se ajustan a la realidad. En el primer caso es posible que el niño se autolimita a la hora de mostrar sus capacidades. En el segundo es posible que choque de lleno con la realidad y no pueda tolerar la frustración de no poseer capacidades que se atribuía (o, mejor dicho, le atribuían).

Nuestro autoconcepto y nuestra autoestima determinan en gran medida nuestra conducta social y nuestra autoafirmación ante los demás mediante la revelación de intereses y deseos, la defensa de opiniones y la conducta asertiva para satisfacer necesidades y conseguir nuestros objetivos.

Algunos padres tienen dificultades para frustrar a sus hijos. Se sienten culpables de negarles deseos o temen sus reacciones de frustración. Si bien es importante que el niño aprenda a expresar sus deseos y necesidades, también lo es que aprenda a tolerar y autorregular la reacción emocional de la no consecución de los mismos. De lo contrario, tendrá un autoconcepto y autoestima equivocados que lo predispondrán a malestares mucho mayores en el futuro y a una mala regulación de las respuestas emocionales a la frustración como puede ser la agresividad, la depresión o las conductas autodestructivas.

**Cómo favorecer la autoestima y la autoafirmación.** Es importante que los padres tengan una visión lo más realista posible de sus hijos, con sus defectos y virtudes. Reconocer las características propias y capacidades realistas de los hijos, valorando su esfuerzo por mejorarlas y mostrando orgullo y admiración por sus logros, ayuda a mejorar la autoestima. Reconocer las dificultades y limitaciones del hijo, validando su malestar y animándolo a esforzarse solo dentro de sus posibilidades reales, sin angustiarse, ayuda a que su autoestima no se resienta. Con independencia de sus logros y capacidades, compartir actividades interesantes y estimulantes con los hijos, en las que tanto padres como hijos disfruten, transmite el mensaje de que más allá de lo que logre es su persona en sí lo que tiene valor para los padres. Hay que reforzar la conducta asertiva en la expresión de deseos, necesidades y sentimientos, pero a la vez hay que ayudar a que regule emocionalmente la frustración cuando no puede o no debe conseguir lo que desea.

### ***La intersubjetividad en la escuela***

Hasta ahora hemos visto que la subjetividad de los padres interacciona con el temperamento del niño en una relación intersubjetiva con él, que permite la construcción de la subjetividad del niño. El patrón de apego con los padres determina la seguridad en sí mismo y en la relación con los demás, así como el tipo de vínculos que establezca. La capacidad de regulación emocional de los padres influye en la propia autorregulación emocional. Las opiniones y valor que los padres atribuyen a las características del niño y la expresión de estas mediante su conducta, dan forma al autoconcepto, la autoestima y la autoafirmación del hijo. Esto es así porque la familia es el principal grupo humano en el que vive el niño, sobre todo durante los tres primeros años de vida.

Sin embargo, todo lo anterior se pone en juego posteriormente en su contexto escolar, donde los maestros y compañeros se convierten también en personas significativas con las que el niño se relaciona, a partir de los aprendizajes establecidos en su familia de origen, que generan expectativas sobre cómo él y los demás *debieran* comportarse. Evidentemente, los maestros (igual que sus compañeros) también tienen su propia personalidad e historia de aprendizajes en su familia de origen, que determinarán cómo de bien o mal van a encajar con las expectativas del niño y cómo este niño encaja o no con las expectativas propias.

Todos podemos tener en nuestro recuerdo experiencias de maestros que han significado para nosotros alguien sensible y cuidador que nos daba seguridad, alguien exigente y punitivo que nos asustaba, alguien capaz de estimular nuestro interés o que nos bloqueaba, alguien que nos ayudaba a calmarnos cuando estábamos ansiosos o que nos estresaba más, alguien que nos ayudaba a sentir orgullosos de nuestros logros o que nos inculcaba un sentimiento de culpa o vergüenza al desempeñar nuestras capacidades.

Los maestros son personas que pueden mediar el efecto positivo o negativo de las capacidades parentales de nuestros padres, ya que pueden perpetuar nuestras expectativas sobre los demás (actuando igual que nuestros padres) o pueden hacernos vivir una experiencia diferente (positiva o negativa) que haga variar las expectativas que tenemos sobre los demás.

Por ejemplo, un niño que tenga un padre muy exigente, al que incluso puede llegar a tener miedo o vergüenza porque nunca cumple con sus expectativas, de repente tiene la experiencia repetida de un maestro que se muestra orgulloso y premia su esfuerzo (con independencia del rendimiento de tal esfuerzo). La expectativa de ser insuficiente y una decepción para los demás (que sobresale en su autoconcepto) poco a poco se puede ir modificando hasta el punto de que este niño empiece a creer que sí puede llegar a ser un motivo de orgullo y no de decepción. La situación inversa también puede darse, en la que un niño con buen autoconcepto y autoestima sobre sus capacidades (aprendido gracias a las reacciones de orgullo realista de sus padres) puede empezar a dudar de las mismas y volverse inseguro a partir de la experiencia repetida de un maestro muy exigente, al que nunca puede satisfacer por mucho que se esfuerce.

Sea por aprendizaje de observación o por identificación con nuestros padres, a todos nos “sale” hacer con nuestros hijos lo que nuestros padres hicieron con nosotros. De alguna forma es lo que consideramos “normal”, en el sentido de habitual. Cuando las experiencias que hemos tenido con nuestros padres han sido dolorosas, puede que en tanto padres nos digamos a sí mismos “jamás seré como mi padre/madre” o “yo nunca haré esto con mi hijo”, pero lo cierto es que luego tenemos una lucha constante entre lo que nos proponemos hacer (intenciones conscientes) y lo que nos sale hacer (aprendizajes implícitos, inconscientes, que se ponen en marcha automáticamente).

Aunque el maestro educa y no cría, es un adulto referente y significativo en la vida de los menores. El maestro pone en juego sus propios aprendizajes inconscientes y sus propósitos conscientes cuando se relaciona con sus alumnos. Genera expectativas sobre cómo ellos deben comportarse y cómo él mismo ha de conducirse. Contribuirá a generar



nuevas experiencias a sus alumnos que influirán positiva o negativamente en los aprendizajes sociales previos que traen de casa. Tener la sensibilidad de *leer* las expectativas realistas y no realistas que sus alumnos tienen sobre su persona y sobre los demás puede facilitar los aprendizajes académicos de estos y, lo más importante, su desarrollo psicológico y construcción como sujetos.

¿Te has parado en pensar alguna vez cómo interpretas la conducta *anómala* de tus alumnos? Es fácil recurrir a las etiquetas diagnósticas y explicarlo todo desde ahí: “Este niño es hiperactivo, autista, disléxico, ansioso...”. También se puede explicar desde la personalidad del propio niño, a veces con tintes peyorativos: “Este niño es tímido, un caradura, desafiante, impulsivo, vago, cortito...”. O se puede explicar por su situación sociofamiliar: “Sus padres están divorciados, tienen problemas económicos, lo consienten, no toman interés por su estudio...”.

Pero, ¿qué pasaría si interpretaras la conducta anómala de tus alumnos como un mensaje cifrado de una necesidad psicológica que no te expresan de manera directa (quizá porque ni siquiera son conscientes de ella)? ¿Acaso ese niño inhibido te está diciendo que siente miedo cuando no tiene a su figura de apego cerca y necesita que tú le aportes seguridad?, ¿acaso ese niño hiperactivo te está diciendo que no sabe cómo regular el aburrimiento y necesita que tú lo orientes?, ¿acaso ese niño desafiante te está diciendo que necesita tu reconocimiento y te provoca para que tú te fijes en él y lo reconozcas? Evidentemente un maestro está para educar y no para hacer de progenitor sustituto, psicólogo u orientador, pero ¿cómo reaccionaría entonces este alumno con esa nueva mirada? ¿qué efecto tendría eso en él como sujeto, en su aprendizaje y en la dinámica de la clase?

A continuación, se detallan algunos consejos para atender las necesidades psicológicas de tus alumnos:

### ***Apego: dar seguridad y confianza.***

- Transmite a tus alumnos que estás ahí, que pueden contar contigo y que te importan como personas que son.
- Hazles sentir que disfrutas con ellos, con sus logros y con sus estancamientos, pues los acompañas en el proceso de aprendizaje.
- Sé auténtico, natural y espontáneo en el trato con ellos.
- Haz que se sientan seguros y a salvo contigo, que tú tienes el control de la situación, pero les permites explorar sus posibilidades.
- Busca un equilibrio adecuado entre que sientan tu guía y respaldo y que se arriesguen a funcionar de forma independiente dando opiniones, tomando decisiones y resolviendo problemas.
- Para que ellos confíen en ti, es importante que tú confíes en ellos.

### **Regulación emocional: equilibrar las emociones.**

- Presta atención a los estados emocionales desagradables de tus alumnos (tristeza, enfado, miedo, vergüenza, culpa, decepción, aburrimiento, envidia), empatiza con su malestar, ayúdalos a ponerlos en palabras y guía su conducta hacia alternativas que los alivien.
- Presta atención a los estados emocionales agradables de tus alumnos (alegría, sorpresa, ilusión, orgullo, diversión, interés, empatía), ayúdalos a ponerlos en palabras y comparte su agrado con ellos.
- Permite momentos de distensión, relajación y diversión en tus clases.
- Enséñales a negociar cuando aparezcan conflictos para que sean capaces de ponerse en el lugar del otro, entender sus emociones e intenciones y tomar decisiones que satisfagan (aunque solo sea parcialmente) a las dos partes.
- Facilita la comunicación: que no den por hecho que los demás los conocen o pueden adivinar sus necesidades, sino que se expresen de forma directa (sin ambigüedades ni indirectas), asegurándose que se les está escuchando, se les está entendiendo y que los demás tienen el derecho a atender o no sus necesidades.

### **Autoestima y autoafirmación**

- Muestra respeto y garantiza que los demás muestren respeto por las características individuales de cada alumno: su género, su físico, su personalidad, su sexualidad, sus sentimientos, sus capacidades, sus intereses y sus creencias.
- Valora el esfuerzo por mejorar de tus alumnos, transmitiendo tu orgullo y admiración cuando hayan mejorado sobre su punto de partida, no sobre lo esperado para su edad o la media de la clase.
- Evita etiquetas y expresiones que reduzcan la subjetividad de tus alumnos a solo una de sus características ("Eres X"), ya que esto puede minar su autoestima y favorece su encasillamiento en tu mente y en la del resto de los alumnos que lo miran.
- Estimula su creatividad, sus opiniones y su capacidad de tomar decisiones y resolver problemas.
- Pon límite a sus conductas inapropiadas sin sentirte culpable por ello, especialmente cuando un alumno te falte el respeto a ti o se lo falte a otro alumno.
- Plantéate los límites no como un castigo sino como una oportunidad de aprendizaje social para que tu alumno sea más consciente de qué sentimiento pudo precipitar tal conducta, los efectos de dicha conducta en los demás y qué alternativas más constructivas tiene a su alcance para poder expresarse sin dañar a los demás.

## **REFERENCIAS**

- Rogers, S. y Dawson, G. (2015). Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo. Autismo Ávila.
- Bleichmar, E. D. (2005). Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos. Paidós.
- Marrone, M. (2001). La teoría del apego. Un enfoque actual. Psicomática.
- Wachtel, E. (1997). La clínica del niño con problemas y su familia. Amorrortu.

## **PSICOPATOLOGÍA. LOS SÍNTOMAS EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA**

**Fuensanta Robles Sánchez.<sup>19</sup>**

La etapa del desarrollo de infancia y adolescencia suele pensarse por los adultos desde la ilusión de ser un período de la vida absolutamente feliz, sin conflictos, sin sufrimiento.

Sin embargo, la realidad es muy diferente, en este período crítico de la vida, los niños se enfrentan a la difícil tarea de su construcción subjetiva y la serie de transformaciones y pérdidas que conlleva el proceso normal de desarrollo suele generar padecimiento psíquico que puede manifestarse en forma de síntomas diversos.

Podemos decir que en la práctica de la psiquiatría y la psicología infanto-juvenil, no nos encontramos con un funcionamiento subjetivo absolutamente asintomático, pues lo normal en la dimensión humana es vivir afrontando dificultades varias que a menudo generan malestares.

Los síntomas en la conducta de diversos tipos son precisamente una de las manifestaciones más frecuentes que pueden surgir en lo que podemos denominar el campo de las variaciones de la normalidad. Por lo tanto, es imprescindible disponer un conocimiento sobre las dificultades normales del desarrollo y su enorme variabilidad en función de las diferentes referencias sociales y culturales.

Situar esos síntomas en el proceso del desarrollo particular del niño es necesario para diferenciar lo normal de lo patológico, pues un mismo síntoma puede ser normal o patológico en relación al momento evolutivo del niño en que aparezca. Por ejemplo, la ansiedad ante el extraño al noveno mes de vida, los miedos evolutivos entre los tres y seis años o la tendencia a oponerse en la adolescencia no son patológicos sino que son indicadores de salud mental, estas manifestaciones resultan del propio proceso de cambio y crecimiento y aunque estos síntomas puedan aparecer de forma "ruidosa" y causan malestar en el niño y con frecuencia también en el adulto que le acompaña, no deben contemplarse como conductas patológicas que necesariamente deben tratarse a nivel psiquiátrico o psicológico para ser eliminadas.

En las manifestaciones sintomáticas propias del desarrollo de los niños, los padres, los educadores y otros adultos de referencia deberán situarse de forma adecuada, acogiendo y acompañando al menor para que éste pueda continuar su proceso de crecimiento sobrellevando el malestar que lleva aparejado.

Otros síntomas que aparecen en la infancia, no son como los anteriores que son propios del proceso de desarrollo normal; son síntomas que por sus características, intensidad o momento de aparición se consideran patológicos, aparecen como expresión de problemática psicológica o psiquiátrica y son susceptibles a intervenciones terapéutica.

---

<sup>19</sup> Dr. Psiquiatría, Pediatra, Psicóloga

No es objetivo de este capítulo el clasificar comportamientos sin tener en cuenta los mecanismos productores de los mismos, en muchos casos, resultante de un sufrimiento psíquico que desborda al niño o adolescente.

Las manifestaciones clínicas deben ser consideradas en cada caso en particular, teniendo en cuenta la singularidad de cada niño, así como el ambiente donde se desarrolla, con especial interés en el hogar y la escuela. No deben hacerse diagnósticos clínicos basándonos en listados de síntomas sin tener en cuenta la singularidad de cada caso, el significado del síntoma en cada sujeto y su relación posible con problemáticas a nivel del grupo familiar o escolar.

Desde este punto de vista, podemos considerar las manifestaciones sintomatológicas de los niños como un interrogante, como un cuestionamiento sobre lo que la conducta viene a decir del sujeto particular que la presenta.

Un mismo síntoma puede deberse a diagnósticos o estructuras psíquicas diversos. Por ejemplo la desatención puede estar ligada a causas distintas al daño neurológico pudiendo ser secundaria a un proceso de duelo, a una depresión infantil, una reacción ante una situación traumática y violenta o una manifestación de angustia psicótica. Así pues, ante el mismo síntoma podemos encontrar causas muy diversas, y niños muy diversos que lo sufren de una manera singular.

No podemos negar la importancia del diagnóstico clínico, este es necesario para orientarnos en la intervención clínica, sin embargo, es importante no reducir al sujeto al propio diagnóstico, reduciendo al niño en un trastorno o trastornado. Tampoco debemos contemplar los diagnósticos como etiquetas inmutables. Los niños son sujetos en construcción marcados por el contexto en el que viven y pueden evolucionar favorablemente con intervenciones en el niño o modificaciones en el ambiente.

El niño o adolescente puede presentar criterios para un diagnóstico concreto pero cada niño es singular y la intervención se realizará por tanto de forma individualizada.

### ***Los niños desafiantes***

Esta nominación puede abarcar patologías y problemáticas muy diferentes con manifestaciones comunes en relación a la oposición a la autoridad, desafiando las reglas escolares y familiares que les suponga no conseguir una satisfacción inmediata. En muchos casos son niños que también actúan de forma agresiva o violenta.

Los niños que se comportan de esta forma suelen generar angustia y malestar en los adultos hacia los que dirigen sus desafíos, siendo frecuente que esos niños susciten sentimientos de rechazo o agresividad. Estos niños son pensados con frecuencia como niños con intencionalidad de dañar, no como niños que sufren.

Algunos niños se comportan de esta forma como consecuencia de una educación permisiva, con falta de límites y normas. En ocasiones, son los adultos de referencia los que

presentan dificultades para establecer las diferencias entre los niños y los adultos y han otorgado al niño un poder omnipotente. El niño entonces exige ser quien manda y que sean los demás los que cumplan con todo lo esperado para su satisfacción inmediata.

También puede ocurrir que algunos niños se conduzcan de esta forma como forma de desmentir la dependencia, usar el no, oponerse al deseo de otro les permite sostenerse como diferentes. Ser alguien, para ellos, implica oponerse al otro. Se aferran al negativismo, a la oposición al otro como un intento de afirmarse a sí mismos, y en ese intento se pierden y pierden la oportunidad de establecer el vínculo social con el otro.

### **Características:**

- Pueden ser niños inquietos , con dificultad en el control de su cuerpo como consecuencia del desasosiego interno.
- Pueden presentar dificultades para el juego , con problemas para seguir las normas que implican los juegos grupales ,a veces más pendientes de contradecir al otro que del disfrute de compartir , lo cual desencadena situaciones conflictivas entre iguales.
- Confusión en el valor y estabilidad de las normas. En el desafío buscan la estabilidad, propia y la de la autoridad. El desafío no es tanto una búsqueda de superar la autoridad sino la de poner a prueba al adulto portador de las normas , de ser aceptado más allá de la buena o mala conducta. Necesitan que sus sentimientos, sus emociones, sean tenidas en cuenta .También necesitan que el adulto sea capaz de controlarse , de no entrar en provocaciones y mantenga la autoridad que es desafiada , de lo contrario, el niño se angustia.
- Suelen estar tensionados y atormentados por su frustración de relaciones , sus conductas generan rechazo y aislamiento pero son niños que necesitan ser reconocidos y aceptados aunque con su comportamiento parezcan expresar lo contrario.
- Aunque pueden ser inteligentes y muy ávidos de saberes que les interesen; en ocasiones su tendencia a la oposición puede bloquear la incorporación de conocimientos, sobre todo los que son transmitidos desde la imposición.

### **Los niños violentos**

La violencia está especialmente presente en la época actual donde se ha producido la declinación social de las figuras de autoridad, la caída de los ideales y el imperativo social de esta época del disfrute sin límite.

Los niños que se comportan con violencia producen daños personales o materiales. Hay casos en los que el niño conoce la ley pero reniega de ella, sabe que aquello que hace está mal pero actúa sin culpa, de forma psicopática.

Estos casos difieren de otros en los que el niño de alguna forma reconoce la ley aunque la incumpla, puede haber culpa. Estos son casos de mejor pronóstico, niños neuróticos que presentan el comportamiento agresivo como salida sintomática a su malestar subjetivo.

Algunos niños obtienen satisfacción a través del dominio al otro, buscando el sometimiento de otros que actúan como víctimas. En los casos de bullying, el acosador juega el ejercicio de un poder, ser reconocido como más fuerte, más poderoso, ejerciendo la violencia de muy diversas formas sobre quienes actúan de víctimas. En muchas ocasiones atacan en el otro algo que les resulta insoportable en el propio sujeto, como un intento de dar salida al malestar, un intento fallido.

Actuar con violencia, ser el más fuerte, el que pega el primero, el que da miedo es para muchos de estos niños una necesidad para tapar la dependencia y la debilidad de su ser. En muchos casos, estos niños tienen el convencimiento de que solo así serán reconocidos y respetados.

Algunos de los niños que ejercen la violencia han sido a su vez víctimas de la violencia de otros, sobre todo de figuras de referencia identificándose con el agresor, reproducen situaciones vividas como víctimas pero ocupando el lugar del agresor.

En los niños con trastornos psicóticos pueden aparecer conductas violentas en situaciones de angustia desbordante, en ocasiones resultan como intento de defenderse de un peligro o daño que interpretan viene del otro de forma errónea. No son niños con intencionalidad de dañar, ni de contravenir la ley pues tienen la noción profunda de ley distorsionada, no saben dar cuenta del porqué de sus actos. Son niños que necesitan que se les contenga en su angustia y precisan intervención clínica.

Una forma particular de violencia es la que el sujeto dirige hacia sí mismo, sobre todo en la adolescencia. La autoagresión puede tomar diversas formas.

A veces dañan el cuerpo con cortes o quemaduras autoinflingidas. En estos casos el sufrimiento se escribe en el cuerpo y es utilizado por algunos jóvenes como intento de limitar el dolor o acotarlo con una marca material. Un corte en la piel puesto en acto una y otra vez convirtiendo en herida un dolor innumerable. En ocasiones estas prácticas son compartidas en redes virtuales en grupos que son elegidos por algunos chicos como intento en forjarse una identidad por ejemplo "los emo" o "los ballena azul".

Los hoy llamados trastornos de la conducta alimentaria en jóvenes son otra forma de autoagresión que compromete al cuerpo a través de no alimentarlo. La anorexia o la bulimia son para el sujeto un intento de solución, aunque mortífera, a un malestar subjetivo radical. El caso extremo de autolesión es el suicidio, que actualmente es la segunda causa de muerte entre los jóvenes. En estos casos el menor no encuentra otra salida a su malestar que la propia aniquilación del sujeto.

Otras conductas autolesivas están relacionadas con el uso de tóxicos. El consumo reiterado de alcohol y /o drogas son conductas autodestructivas. En muchas ocasiones se puede constatar en la clínica que el consumo de una sustancia es un intento de solución por parte del sujeto, para sobrellevar alguna dificultad física o social. En otras, como aliciente para aliviar el malestar de vivir, para arreglárselas con el pesar que puede constituir para un sujeto las frustraciones y dificultades asociadas a la existencia.

### **Características:**

- Pueden ser violentos con el exterior y consigo mismos , muchos de estos niños quieren destruir aspectos de sí mismos que les resultan insoportables y retornan desde el otro .Reconocen en el otro lo que más rechazan de sí mismos lo que genera su actividad destructiva
- Muchos de estos niños son violentados por sentirse que no pueden pensar por sí mismos , entrando en ocasiones en cortocircuitos de pasos al acto donde no hay mediación de palabra ni sentido .
- Impulsividad , con disregulación del control , lo que les lleva a actuar sin tener en cuenta las consecuencias de su conducta.
- Intolerancia a la frustración , buscan la satisfacción inmediata de forma continuada lo más amplia posible , intentando colmar un vacío que les resulta insoportable.
- Pueden ser ambivalentes en la expresión de afectos: pueden mostrarse tiernos y a su vez, distantes. En ocasiones pasando de un extremo a otro , esto dificulta el establecimiento de vínculos sociales estables .
- Pueden tener dificultades para la percepción de sensaciones corporales como un umbral confuso del sentido del dolor .Pueden en ocasiones buscar el dolor físico en un intento de delimitar el intenso dolor emocional.
- Pueden presentar dificultad para reconocer y expresar las emociones, pudiendo manifestar anestesia afectiva que deja al niño en un estado de desvitalización .

### **Los niños que no aprenden**

No siempre las dificultades de aprendizaje son debidas a déficit neurológico.

La adquisición de conocimientos requiere un deseo y un consentimiento para aprender por parte del niño.

Para aprender hay que atender, comprender, relacionar lo escuchado con conocimientos previos y recordar lo transmitido después de un tiempo. También es necesario haber constituido un sistema de normas internalizadas para que se acepte dirigir la atención a temas que pueden no interesar, así como realizar tareas que pueden resultar poco placenteras. También es necesario que el niño se sienta competente para esa tarea, un niño que no cree en su capacidad difícilmente hará uso de la misma. En ocasiones han oído de adultos significativos mensajes de tipo “no vales para estudiar” que el niño asume como cierto.

Algunos niños muy dependientes de las figuras parentales tienen dificultades para pensar de forma autónoma , quedan inhibidos cuando no tienen a la madre o padre que les digan lo que tienen que hacer , hacen las tareas con ellos pero son incapaces a veces de reproducir conocimientos adquiridos o incorporar nuevos si están solos.

Niños ansiosos que quedan paralizados para el aprendizaje por miedo al fracaso o a cometer errores; la exigencia de hacerlo perfecto bloquea al niño para incorporar los conocimientos.



En el caso de los niños depresivos, no tienen la energía necesaria para atender e incorporar conocimientos, mostrándose por lo general apáticos y retraídos del saber.

En trastornos más graves como los trastornos del espectro psicótico, las dificultades del aprendizaje suele ser una constante, por retracción del interés por el conocimiento y las dificultades en la simbolización.

### **Características:**

- Bloqueos emocionales que inhiben el deseo de aprender, mostrándose indiferentes ante la incorporación del conocimiento.
- Bloqueos intelectuales que pueden estar ligados a las vivencias emocionales y que impiden la actividad psíquica aunque sean niños inteligentes
- Suelen sentirse dependientes ,con dificultad en tomar decisiones de forma autónoma y asumir logros o fracasos como propios.
- Suelen no unir las expectativas familiares sobre él y el aprendizaje, en muchas ocasiones teniendo una imagen propia desvalorizada y ligada al rendimiento académico.
- Falta de proyectos de futuro , al ligar el el rendimiento académico al objetivo de vida.

### ***Los niños hiperadaptados***

En algunas ocasiones encontramos niños que aparecen como absolutamente normalizados porque nunca molestan con sus conductas hiperadaptadas al entorno, son niños “totalmente normales”, sin embargo, es una conducta que puede ser tanto o más grave que las que son molestas o ruidosas.

Presentan dificultad para expresar sus ideas o sentimientos de un modo acorde a su edad y posibilidades simbólicas, no hacen ruido, no se mueven ni molestan .Son niños que pueden pasar desapercibidos , pero detrás de esa aparente inmutabilidad ante el entorno puede existir alto nivel de angustia.

En algunos casos , estos niños no han presentado los síntomas de malestar que necesariamente aparejan el desarrollo autónomo de la personalidad , nunca se han opuesto a los adultos de referencia, nunca protestan , están tan adaptados a los deseos y valores de los otros que no son capaces de pensar por sí mismos ni de construirse como sujetos con personalidad propia. En algunos de estos niños pueden desencadenarse episodios psicóticos, sobre todo al llegar a la pubertad donde se evidencia la falla en la construcción de su identidad.

Otras ocasiones, detrás de la conducta hiperadaptada encontramos niños ansiosos, a veces son niños con adultomorfismo precoz .Niños que no se atreven a contradecir de modo alguno a los adultos por miedo a ser rechazados, son niños muy dependientes ,que pueden mostrar ansiedad de separación , dificultades en los hábitos de autonomía como el sueño

o alimento. Otras veces desarrollan sintomatología en el área del cuerpo con trastornos psicósomáticos fijados en manifestaciones orgánicas que pueden ser específicas como dolores abdominales, cefaleas, manifestaciones asmáticas o eccemas cutáneos.

El malestar que no se puede poner en palabras, en estos niños se expresa en el cuerpo de distintas formas o bien con un cuerpo "doliente" o en otras ocasiones con un cuerpo inhibido o lo contrario excesivamente inquieto.

### **Características:**

- Inhibidos, poco espontáneos tanto a nivel motórico como a nivel verbal sobre todo en ambientes no conocidos. Son niños faltos de vitalidad , faltos de palabra.
- Dependientes , con dificultades para pensar y expresar lo propio , no pueden separarse de las figuras referentes.
- Miedo a lo nuevo, al cambio , a lo que le separa de sus coordenadas de seguridad
- Miedo a la autonomía, decidir por sí mismos les puede resultar muy angustioso, tomar decisiones , elegir puede resultarles muy difícil .
- Dificultades para reconocer y expresar los estados emocionales negativos que a veces se desplazan hacia el cuerpo.

### ***Los niños hiperactivos, desatentos, impulsivos.***

Algunas de las dificultades en el ámbito escolar toman la forma del denominado TDAH, diagnóstico que sirve en muchos casos como cajón de sastre, que incluye verdaderas dificultades de atención vinculadas a conductas hiperactivas y otras respuestas de etiología diferente.

La hiperactividad en muchas ocasiones es un "decir con el cuerpo" .La angustia, se manifiesta como descontrol del propio cuerpo y el adulto con el imperativo "estate quieto" en muchas ocasiones no consigue más que potenciar el movimiento.

Se ha dado mucha importancia al diagnóstico de TDAH, actualmente uno de los más utilizados y medicados en la etapa infanto-juvenil, justificando los síntomas de hiperactividad, desatención e impulsividad como un trastorno neurológico de forma invariable.

Sin embargo, estos mismos síntomas pueden ser debidos a etiologías diversas como reflejan los propios manuales clasificatorios de enfermedades mentales. Solo preguntándonos en cada caso qué es lo que causan los síntomas llegaremos a establecer la etiología y podremos situarnos para intervenir en la dirección adecuada.

En ocasiones niños ansiosos pueden manifestar síntomas en el área de la actividad y de la atención, no pueden controlar su cuerpo, no se concentran e incluso pueden tener

comportamientos impulsivos como respuesta ansiosa, como una dificultad para manejarse de forma calmada, con control de su cuerpo y de sus facultades atencionales.

La depresión infantil es otro diagnóstico que en la infancia puede asociarse a clínica semejante a la descrita bajo el rótulo diagnóstico de TDAH. En estos casos tras un niño que no para de moverse hay duelos no tramitados. Los síntomas depresivos en la infancia pueden cursar con hipoactividad o, en otros casos hiperactividad; el estado de ánimo puede ser triste o disfórico y la desatención también es un síntoma frecuentemente asociado a todo estado depresivo. El niño no dispone de interés ni energía para atender al exterior. La hiperactividad o la disforia pueden en estos casos actuar como modo de desmentir la tristeza y el sufrimiento.

En la clínica también comprobamos como algunos niños que han sufrido situaciones de enfermedades o intervenciones que les han limitado la movilidad, que les han despertado la angustia por la problemática del dolor y el planteamiento de la muerte que irrumpe como inmanejable reaccionan sin poder estar quietos, con hiperactividad incluso agitación como intento de escapar a aquello que les resultó insoportable.

En ocasiones encontramos en la problemática parental la causa del síntoma. Hay niños que se mueven alocadamente en un intento de despertar adultos en estado de sopor, hijos de adultos deprimidos o psicóticos, el niño a través de su actividad exacerbada intenta mantener conectados y vivos, en estado de alerta a los progenitores. El miedo a la muerte de los padres en estos casos es muy angustiante, algunos de estos niños incluso se han encontrado con ese real que es la muerte con los intentos de suicidio de alguno de los padres.

Otros niños con trastornos mentales severos como los trastornos del espectro del autismo o los del espectro psicótico presentan con alta frecuencia trastornos en el área de la actividad, de la atención y pasos al acto impulsivos.

También pueden acontecer estos síntomas en determinadas circunstancias médicas como en la anemia, el hipertiroidismo, o el déficit de sueño por apneas nocturnas. Otras circunstancias psicosociales que alteren el buen dormir del niño podrán igualmente provocar las manifestaciones clínicas.

### **Características:**

- Presentan dificultades para el control del cuerpo, que se muestra agitado, en un exceso que expresa el malestar subjetivo. En ocasiones pueden ser muy ágiles, otras manifiestan dificultades en la coordinación
- Pueden buscar de forma repetida satisfacciones como vía de tramitar la angustia sin disfrutan de lo que hacen, buscando a veces emociones fuertes o de riesgo incluso.
- Suelen ser inconstantes, se mueven por el imperativo de inmediatez sin poder alcanzar la gratificación del logro conseguido por la persistencia en la tarea aunque esta le resulte interesante.

- Pueden presentar inhibición de la emotividad llevando al cuerpo la expresión de las emociones .
- Necesitan poder llevar al lenguaje expresivo lo que piensan y sienten como vía para calmarse .

### ***Los niños con autismo o psicosis***

Los niños con autismo o psicosis presentan graves trastorno de la estructuración del psiquismo. Son niños con imposibilidad de establecer relaciones normales con las personas y de reaccionar normalmente ante las situaciones de la vida y con dificultades en la simbolización.

Las manifestaciones clínicas del autismo son muy precoces, generalmente antes de los tres años de edad y aparecen fallas en las distintas áreas del desarrollo. Estos niños tienden al aislamiento con un no reconocimiento de los otros, presentan desinterés por el mundo y manifiestan intereses fijos y comportamientos repetitivos.

Las psicosis infantiles se manifiestan más tardíamente y con dificultades en el lazo social menos extremas que en los autismos. Estos niños se caracterizan por presentar un conflicto con la realidad, pueden interpretar la realidad de forma errónea, a veces con vivencias persecutorias o de perjuicio o fenómenos invasivos alucinatorios.

Estos niños presentan importantes dificultades para manejarse en las actividades de la vida diaria. La angustia que presentan puede manifestarse en el área de la motricidad o del comportamiento, a veces con movimientos repetidos posturas corporales inapropiadas y poco armoniosas, hipoactividad, hiperactividad o agitación o en forma de conductas disruptivas, pudiendo llegar a las autolesiones o heteroagresividad.

A nivel intelectual pueden presentar desfases, fallas y lagunas, déficit atencional y afectación en la capacidad de aprender.

Es importante comprender y valorar la gravedad de la situación de estos niños. Los problemas comportamentales que pueden presentar estos niños son causados por la angustia que presentan, sin intencionalidad de daño.

### ***INDICADORES DE SUFRIMIENTO PSÍQUICO:***

- **Alteraciones del lenguaje:** lenguaje escaso, mutismo, espasmofemia, lenguaje desorganizado, alteraciones en los aspectos pragmáticos del lenguaje.
- **Alteraciones en la motricidad:** Excesiva quietud, hiperactividad, tics, estereotipias.
- **Alteraciones en la interacción social:** aislamiento o inhibición social , contacto invasivo con los otros, no diferenciación entre trato familiar y con extraños.

- **Miedos y fobias**
- **Síntomas somáticos sin causa orgánica:** cefaleas, dolor abdominal o de otras zonas corporales, vómitos, mareos, disnea, palpitaciones, placas de alopecia, eccemas.
- **Trasgresión repetida a las normas:** robos, agresiones, fugas.
- **Déficit en los aprendizajes**
- **Disminución del rendimiento escolar**
- **Alteración del sueño:** somnolencia excesiva o insomnio
- **Alteración del hábito de alimento:** Exceso o falta de apetito.
- **Alteración de los hábitos esfinterianos:** Enuresis, encopresis
- **Alteraciones en el juego:** déficit de juego, juego con falta de imaginación , juego estereotipado carente de disfrute.
- **Alteraciones del ánimo** Tristeza, apatía , euforia, cambios bruscos en el estado de ánimo.
- **Conductas extravagantes, desorganizadas**

Estos son sólo indicadores que nos llevan a formularnos preguntas y observar, sin apresurarnos en sacar conclusiones a las que se accederá a nivel clínico con una observación rigurosa del niño y de su familia durante un tiempo prolongado, en un proceso diagnóstico en el que el niño sea escuchado.

Todo diagnóstico de dificultades es un corte transversal y por tanto temporal, en un proceso en el que pueden predominar las transformaciones lo que llevaría a plantear un pronóstico positivo.

## **REFERENCIAS**

- Francoise Dolto(2004).La causa de los adolescentes. Barcelona: Editorial Paidós.
- Beatriz Janin (2013). Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Beatriz Janin (2010).Niños desatentos e hiperactivos.ADD/ADHD. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Beatriz Janin , Juan Vasen y Carmes Fusca( 2017) .Dislexia y dificultades de aprendizaje. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- José Ramón Ubieto (2014).TDAH hablar con el cuerpo. Barcelona: Editorial UOC.
- José Ramón Ubieto (2016). Bullying . Una falsa salida para los adolescentes. Barcelona: Editorial NED.
- Josep Monseny Bonifasi (2016).¿Trastornos de conducta o conductas que trastornan?. Barcelona: Editorial Horsori.
- Pablo Peusner (1999).El sufrimiento de los niños .Buenos Aires: Editorial Letra viva .



## **LAS DINÁMICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR**

### **“BUSCANDO LA PALABRA NOS PODEMOS ENCONTRAR”.REFLEXIONES SOBRE LA CONVIVENCIA Y EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD EN LA ESCUELA**

**M<sup>a</sup> Ángeles Yepes Aguayo<sup>20</sup> y Rafael Martínez Martínez<sup>21</sup>**

**Este capítulo está dedicado a todos los compañeros/as maestros que constituyen un ejemplo a seguir (ya sabéis quiénes sois, porque SIEMPRE os lo hemos hecho saber), vosotros sois también parte de él.**

*“De vez en cuando, el labrador se detiene, al llegar al extremo del surco, para resoplar, pero también para contemplar un momento la labor realizada, para sopesar los puntos débiles e intentar corregirlos, y al mismo tiempo para retomar coraje [...]”.*

*Céléstin Freinet*

#### **ACTO I: “EL RETO”**

Cuando Paco Coll nos plantea hace unos meses participar en la redacción de uno de los capítulos para un texto sobre “Estrategias creativas en el aula”, aceptamos sin que apenas nos tuviese que insistir. Nos entusiasmaba la idea de poder poner por escrito todos aquellos pensamientos y reflexiones que se han ido formando poco a poco en nuestras cabezas, relacionados con los temas que nos ocupan.

Tras ese entusiasmo inicial aparece la sensación de vértigo, cuando llega el momento de sentarse a redactar y organizar en un texto acotado nuestra experiencia. Nos sentimos profundamente indecisos y pensamos si somos nosotros los que tenemos que participar en esta guía, porque los que saben realmente de esto son los maestros, que cada día están en contacto con los niños.

¿Vamos a ser capaces de redactar un texto coherente, marcado por los ideales que nos dirigen como profesionales de la atención a la diversidad, pero teniendo en cuenta la dosis de realidad que cada día observamos en los centros educativos que frecuentamos?

Para ubicar al lector, descubrimos antes de nada que los autores de este capítulo son orientadores desde hace casi 20 años, habiendo realizado su labor en varios centros de secundaria y situándose su mayor desempeño profesional en colegios de infantil y primaria, con niños de los 3 a los 12 años de distintas poblaciones y características diversas.

Releyendo una y otra vez el párrafo anterior, nos convencemos de que algo, aunque sea pequeño, podemos aportar a esta guía, así pues, y a lo largo de las páginas que vendrán a continuación, vamos a intentar trasladar las conclusiones e impresiones que se han ido plasmando en nosotros relacionadas con lo que hemos podido experimentar como profesionales en estos años de trabajo. Intentaremos con todas nuestras fuerzas que lo redactado tome algún sentido para aquellas personas que se animen a realizar una lectura completa del texto.

<sup>20</sup> Psicóloga, directora del Equipo de Orientación Psicopedagógica de Cieza.

<sup>21</sup> Profesor Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad, EOEP de Cieza.



## ACTO II: “LOS INSPIRADORES”

El enfoque que le hemos dado a nuestro “trozo” de texto no es fruto de la casualidad, es más que probable que detrás de todas y cada una de las reflexiones, además de marcadas por las reseñas bibliográficas que se señalan al final y cuya importancia es máxima, encontremos ideas y contenidos que están muy impregnados por los ideales que nos han transmitido nuestros familiares, nuestros maestros y profesores cuando hemos sido alumnos y aquellos profesionales a los que hemos leído y escuchado y que nos han dejado huella, despertando en nosotros afinidad de pensamiento y forma de obrar.

Por mi parte (M.A) no puedo obviar mi experiencia como alumna, sobre todo en mis primeros cursos, ya que creo marcó mi trayectoria posterior:

Añoro con muchísimo cariño el colegio donde hice la E.G.B. y tengo muy buenos recuerdos de muchas de las actividades que algunos de mis maestros nos proponían. Cuando intento rememorar porqué me gustaban tanto aquellas actividades, descubro que hay un hilo conductor en todas ellas: la implicación que como alumna sentía. Mi aula estaba decorada por todos mis compañeros, teníamos rincones de aprendizaje que construíamos y ornamentábamos nosotros, dedicando horas y horas a planificar y organizar las distintas actividades que se podían realizar en los mismos. Aprendíamos todos juntos, con la guía de la maestra, que nos escuchaba, atendía nuestras peticiones y procuraba elevarlas para que pudiesen llegar más allá de las vallas de la escuela. Salíamos al entorno a vivenciar y grabar en nuestras retinas muchos de los aprendizajes que estaban en los libros de texto (que servían de guía y apoyo) y se había conseguido respeto entre todos y cada uno de los miembros de la clase. Aprendimos a amar la lectura y la lengua porque jugábamos con las palabras, descubriendo que, con el lenguaje, pensado, oral o escrito podíamos embellecer nuestros actos, expresar cómo nos sentíamos, y agrandar al otro, para que se sintiese mejor. Creo que el truco estaba en que nos sentíamos protagonistas de nuestro aprendizaje y de esta forma aprendíamos sin darnos cuenta, sin forzar ninguna situación y en un ambiente de escucha y creación por parte de todos.

Cuando uno se siente a gusto está mucho más predispuesto a cualquier opción. Los maestros que tuve proponían a los alumnos la posibilidad de ser cada día mejor, más completo, en todos los ámbitos, formándonos sobre todo como personas y responsabilizándonos y dándonos autonomía para construir nuestro aprendizaje y nuestro “saber hacer”. Aquellos maestros consiguieron desarrollar nuestra creatividad, nuestro espíritu crítico, plantear alternativas, fomentar la comunicación entre nosotros, mejorar nuestras habilidades sociales y comunicativas y reflexionar sobre las normas de convivencia consensuadas por nosotros mismos.

Tuve la suerte de estar en una escuela en donde imperaban estos principios y en donde todo el profesorado estaba de acuerdo en ese estilo de enseñar y apostaban todos juntos por esta opción de aprendizaje, innovando y atendiendo a la diversidad, compensando y caracterizándose por el entusiasmo y la creatividad que todo docente vocacional debería transmitir a su alumnado.

La filosofía que subyace a todos estos planteamientos es la de que la escuela es un lugar privilegiado, no solo para el aprendizaje sino también para las relaciones e integración social. Por estos motivos es necesario hacer de los colegios lugares agradables, en los que el alumno se encuentre alegre y feliz. En algunos casos el contexto escolar ayuda a los niños a disfrutar durante unas horas del respeto y el orden que por desgracia no encuentran en sus propias casas o en su contexto social de procedencia.

Uno de los errores que solemos cometer es pensar y decir a los alumnos que al colegio se va a trabajar; los niños acuden al colegio a jugar, aprender y disfrutar con sus compañeros y maestros (sólo tenemos que preguntarles a ellos). La escuela y sus aulas han de estar diseñadas y decoradas contando con los alumnos, para que sea agradable y acogedora y favorezca la curiosidad por aprender.

La escuela es un lugar donde los niños pueden pasarlo bien al mismo tiempo que están aprendiendo, sólo es cuestión de romper muros, abrir puertas y ventanas y que los niños interactúen con lo que tienen cerca, intentando mejorarlo. Recuerdo cuando realizamos propuestas al Ayuntamiento para mejorar algunas cosas del barrio en donde estaba ubicado mi colegio, elaboradas y consensuadas por todos, nuestra maestra las elevó al gobierno local y fueron escuchadas y algunas de ellas incluso puestas en práctica, no os podéis imaginar cómo vive un niño esa experiencia, es algo muy difícil de expresar.

Las aulas están llenas de criaturas que están esperando la posibilidad u oportunidad de que alguien los anime a actuar y les abra las puertas. Cuando coincidimos con maestros que permiten a los alumnos estas licencias, la implicación y colaboración de éstos no tiene límites y hasta los más “perezosos” terminan “enganchándose” y contagiándose del resto del grupo.

El verdadero sentido de la escuela a veces no tiene nada que ver con sacar buenas notas o aprender mucho sobre determinadas asignaturas. En la escuela se puede aprender a ser buena persona y a tratar a los demás con respeto.

Recuerdo que cuando pasé al instituto algunos chicos e incluso profesores dudaban de las competencias que nos habían enseñado en nuestro colegio (porque no habíamos estado sometidos a una enseñanza llamémosla “tradicional”) pero os puedo asegurar que no he tenido ningún problema en adaptarme a una estructura de enseñanza más academicista y que los valores más importantes relacionados con el éxito escolar, que son las constancia, el esfuerzo y el entusiasmo por aprender, me los contagiaron los adultos de los que me rodee en la infancia.

Cuando asistimos a conferencias, congresos, cursos, seminarios de trabajo y otras modalidades de formación por las que hemos pasado a lo largo de estos años realmente la reflexión que hacemos es que siempre, y siempre es siempre, recordamos con más entusiasmo y admiración a aquel ponente que nos llega de alguna manera a “tocar emocionalmente”.

La creatividad en la exposición, la forma de moverse, de transmitir, el humor, el temperamento optimista y lo que dice, y cómo lo dice constituyen la fórmula mágica para que un foro determinado aplauda a rabiar cuando concluye su exposición o esté deseando que acabe para “salir corriendo”.

Me imagino que alguna vez habréis realizado algún seminario o curso de formación en los que algún ponente ha comenzado realizando dinámicas grupales para conseguir “romper el hielo” entre los participantes, consiguiendo en muy poco tiempo que todos los asistentes se encontrasen más relajados y cómodos en el agrupamiento recientemente creado. Esta forma de proceder (que ha sido vivenciada probablemente por muchos de nosotros) consigue que el grado de participación e implicación de todos y cada uno de los miembros del grupo se dispare de forma exponencial para cualquier tarea o propuesta que después realice el ponente, e insistimos, en muy poco tiempo.....imagina lo que un maestro puede hacer durante todo un curso escolar con su grupo de alumnos....

¿Tú que prefieres, si te dan a elegir? ....  
Lo malo es que los niños no pueden “elegir”.

Estos ponentes a los que hemos tenido que escuchar también han dejado mella en nosotros y han conseguido que empaticemos con los alumnos, que están sometidos a “ponentes” de lunes a viernes...Ellos no pueden cambiar de “trabajo”.

**!!!VAMOS A INTENTAR HACER DE LA ESCUELA UN LUGAR A DONDE A LOS NIÑOS LES APETEZCA IR, QUE ESTÉN DESEANDO VENIR Y APRENDER!!!!**

Otro de los grandes “culpables” de nuestra forma de pensar y actuar es el maestro Cesar Bona, hemos leído sus libros y estamos tan afines a él que admiramos cómo es capaz de expresar con palabras y de forma tan sencilla todo aquello que muchos de nosotros pensamos y no hemos sido capaces de transmitir (verbalizar o escribir).

Muchas de las afirmaciones contenidas en este capítulo las hemos visto reflejadas de una u otra forma en sus libros y os aconsejamos que cuando os invadan sentimientos de desesperanza, sólo tenéis que recrearos en algún párrafo de los mismos para volver a coger fuerzas y creer en que todo es posible.

### ACTO III: LA IMPORTANCIA DEL FACTOR HUMANO

*Antes, las competencias socioemocionales eran recomendables (para ser buen profesor); hoy, son necesarias (para ser profesor). Juan Vaello*

Una premisa de la que partimos la mayor parte de las personas que nos dedicamos a la orientación en centros escolares, es que la educación ha de basarse en el factor humano; esta afirmación que parece de lógica es algo que muchas veces, cae en el olvido.

En numerosas ocasiones muchos tutores abordan a los profesionales de los equipos de orientación, agobiados por ciertas situaciones que les plantea un determinado alumno en el aula sin haber agotado previamente la medida simple y sencilla de hablar a solas con él para preguntar cómo se encuentra o qué le ocurre, y cómo puede ayudarle, esto es algo que pasa con mucha frecuencia.

La escuela junto con la familia constituye el primer sistema social y de aprendizaje de cualquier ser humano. La escuela no es sólo una mera transmisora de conocimientos, adquiere una dimensión mucho más amplia, y en muchos casos compensadora y sobre todo permite a los niños desarrollarse en un sistema social en que se entremezclan muchos sentimientos y emociones.

Por otro lado, los maestros que trabajan en un centro están obligados a establecer relaciones sociales con otros compañeros de profesión, así como con las familias, que también están cargadas de tinte emocional.

A veces se nos olvida cuidar este aspecto y los claustros se resienten y se resquebrajan, apareciendo los “grupos” aislados que se retroalimentan, instaurándose en la queja y sin aportar soluciones, estas situaciones terminan enquistándose y generando dinámicas muy nocivas para estos grupos humanos, que desempeñan un papel tan importante para la sociedad. No es agradable poner sobre la mesa el malestar sobre determinadas cuestiones, pero en ocasiones es necesario pasar por “el trago” para que se hagan conscientes todos los protagonistas, reflexionen y aporten ideas de cambio y se produzca un nuevo equilibrio que permita a todos trabajar de forma más placentera.

En relación a las familias, todos sabemos la escasa participación de las mismas en el contexto escolar, pero a veces nos posicionamos sin apenas darnos cuenta enfrente de ellas, cuando nuestro papel es estar al lado y colaborar juntos para desarrollar armónicamente a esas personitas que compartimos entre ambas instituciones.

Abrir las puertas de la escuela a las familias, de forma organizada y desde el respeto es misión de la escuela y si nos dan la espalda, al menos aprovechemos la influencia que nosotros podemos tener como profesionales de la educación, el niño no ha elegido a los maestros y tampoco elige a los padres que le han tocado, procuremos diferenciar esta circunstancia y, aunque la colaboración familiar sea nula en algunos casos, algo podremos hacer....

Cuando nos dirigimos a un padre para hablar de nuestros alumnos, hemos de procurar marcar los aspectos positivos, además de aquello que tengamos que mejorar, ellos van a recibir mejor cualquier propuesta si comprueban que nosotros no sólo nos fijamos en lo negativo, que hemos descubierto también potencialidades en su hijo y que creemos que puede cambiar. Los mensajes positivos son importantísimos para conseguir su colaboración.

Obviar o no querer prestar atención a las emociones y a los sentimientos en la escuela es un craso error ya que muchas de ellas son las que mueven el resto de ámbitos.

Todos los docentes sabemos que es necesario fijar pautas y modalidad de trabajo, como así también normas de convivencia, las cuales deberán ser respetadas por todos: alumnos y docentes.

Cada uno de nosotros tenemos nuestro propio estilo, que debemos respetar para poder ser auténticos. Este es un aspecto de gran importancia para establecer una buena relación docente-alumno basada en la confianza. Algunas veces en el afán de encontrar esa buena relación, se imitan modelos que no concuerdan con nuestra personalidad; pero sí podemos tener en cuenta para nuestras clases los recursos (propios y ajenos) y modos de utilizar los mismos.

Podemos transitar todo el curso sabiendo el horario a cumplir, la identificación de los grupos "A", "B" o "C" y la calificación que deben obtener los alumnos para aprobar las distintas áreas. Pero, también podemos optar por conocer sus nombres y descubrir sus conocimientos previos, que serán la base para la construcción de nuevos conceptos, la incorporación de mayores conocimientos y juntos, docente y alumnos, disfrutar de la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje. Creemos que en esta segunda opción es posible establecer vínculos positivos entre alumnos y maestros, que son fundamentales para desarrollar una tarea. Esta tarea lenta y difícil da sus frutos. Hemos observado el alto grado de satisfacción que sienten los alumnos, cuando logran obtener una producción de sus esfuerzos. Es fundamental creer en las capacidades de los alumnos y demostrárselos con nuestras actitudes y nuestras palabras cuando preguntan ¿maestro, yo puedo hacer esto?, el alumnado nos está pidiendo la confirmación de que creemos en ellos, nuestro apoyo y que los acompañemos en el camino de aprender.

Es inadmisibles enseñar a quien no conoces, a veces es preciso dejar las programaciones y escuchar a nuestros alumnos, descubrirles y profundizar en quienes son ya que pasamos muchas horas con ellos.

*Cada momento educativo debería empezar escuchando a los alumnos. Tonucci.*

Si un maestro hiciese un cálculo de las horas que pasa con sus alumnos se sorprendería ya que a veces es más tiempo del que pasa con sus seres queridos o familia. Necesitamos saber qué les emociona, que les ilusiona y qué les preocupa. Cada niño es una historia, hay que prestar atención a cada niño como se merece porque si no muchas de estas historias se quedarán por el camino y quizás no se descubran nunca (Bona).

El don de la comunicación, tan importante, apenas se estimula en las escuelas, muchos docentes lo consideran incluso “una pérdida de tiempo” que resta espacio para avanzar curricularmente. El peso de “los estándares” cae sobre las espaldas de todos los docentes, la administración que ha pretendido hacer más fácil la tarea docente ¿de verdad lo ha conseguido?

Muchos niños tienen cosas muy importantes que contar y nunca las conoceremos si no les damos la oportunidad de expresarse. Animamos a dejar que los niños opinen y actúen. Escuchar es la llave que nos da acceso a nuestros alumnos, INSISTIMOS, no es muy lógico enseñar contenidos a seres de los que no sabemos nada.

Bona nos dice que cada niño es un universo y cuánto más difícil sea el niño mayor ha de ser nuestro reto como profesionales. Ver y analizar lo que la gente llama problemas y mirarlos como retos, buscar qué nos puede enseñar ese alumno a nosotros y qué podemos sacar de positivo de esa situación. Somos conscientes de que cada vez las aulas son más diversas y que nos encontramos clases en donde tenemos alumnado con distintos “diagnósticos” y a los que tenemos que atender, en muchas ocasiones presionados por cuestiones burocráticas, poniéndonos de acuerdo con otros compañeros con los que apenas tenemos tiempo de hablar, todo esto a veces nos hace perder la perspectiva de lo que constituye la esencia de la educación. El maestro tiene que adaptarse al grupo clase que tiene delante, intentando adaptar las metodologías de trabajo a las circunstancias del aula e intentando conseguir que todos los alumnos participen, en la medida de sus posibilidades, de lo que ocurre en el aula. Lo que no sé cómo abordar, lo pregunto y sobre todo lo intento, antes de “tirar la toalla”, pensando que cualquier circunstancia es susceptible de mejora.

La otra alternativa es coger una depresión.

Tendríamos que preguntarnos por qué determinados niños se comportan de forma poco adaptada, ¿qué le preocupa, que inquietudes tienen, que les gustaría hacer y, sobre todo, ¿cómo puedo ayudarles?

A veces, no podemos cambiar a los niños, pero sí nuestra perspectiva sobre ellos y, también, podemos hacerles la estancia en el aula y en el centro mucho más agradable. Tenemos que tener en cuenta los contextos de procedencia de los niños y en qué circunstancias se mueven, no todos los niños son iguales ni todos tienen las mismas oportunidades. Muchos de los niños “difíciles” lo son porque su vida también es “difícil” la escuela no debería hacérsela aún más. Un maestro puede convertirse en la “tabla de salvación” de un alumno que lo está pasando mal.

Por otra parte, aprender a gestionar las emociones propias permite guiar las de nuestros alumnos y contagiar actitudes. Sin estas competencias, partimos de puerto equivocado y el aprendizaje de contenidos se hace mucho más arduo. Usted no puede esperar construir un mundo mejor sin mejorar a las personas. Cada uno de nosotros debe trabajar para su propia mejora. (Marie Curie)

## ACTO IV: ¿QUIÉNÉS SON LOS PROTAGONISTAS? Tú y ellos

Creemos que no es necesario señalar que todos los niños vienen con dos motores “de fábrica”: la curiosidad y la creatividad. En la escuela, estos dos motores se combinan con un entorno de relaciones sociales con iguales, niños más pequeños y mayores y de interacción con adultos. No sabemos hasta qué punto el maestro es consciente de que cuenta con los mejores ingredientes para “cocinar” platos exquisitos y qué él puede ser el mejor CHEF, el más aplaudido, el más recordado y el más querido por sus alumnos, por encima de cualquier otro profesional con el que se encuentren en su vida.

El surrealismo y el sinsentido están infravalorados en la escuela, en estos mundos es donde se crean las grandes historias, donde los niños nadan a diario, se trata de otra dimensión en donde la imaginación lo hace todo posible (Bona). Las mentes pequeñas esconden máquinas de crear, de desmenuzar lo que ven y fabricar magia. Tendríamos que ver lo grande en las pequeñas cosas y enfrentarnos al mundo con esa sencillez y esa mirada infantil que jamás deberíamos perder.

Los maestros muchas veces no son conscientes de que de su profesión salen todas las demás y que pueden ser la inspiración de cientos de niños. La actitud y la forma de ver las cosas y cómo se conduzca al alumno a la hora de sentir y vivir las experiencias en compañía del maestro marca para siempre a la mayoría de los alumnos.

*Un profesor trabaja para la eternidad, nadie puede predecir dónde acabará su influencia  
(H.B. Adams).*

El contexto escolar es “envidiado” por otros profesionales que trabajan para otras instancias o instituciones (léase sanidad, servicios sociales, incluso la propia familia): es un contexto muy rico para poder observar no sólo cómo aprende un niño, sino también cómo se relaciona, cómo se siente, qué expresa (o qué no) y qué proyecta en el entorno. Nosotros, que tratamos con profesionales de distintas instancias podemos afirmar que todos, absolutamente todos preguntan y valoran cómo se encuentra el niño en el contexto escolar como dato fundamental para establecer cualquier diagnóstico o realizar cualquier intervención desde otros ámbitos. EL MAESTRO TIENE MUCHA INFORMACIÓN Y LA INFORMACIÓN ES PODER.

Volviendo al principio, un niño sin creatividad y curiosidad pierde parte de niño. El problema es que en las escuelas actuales no hay tiempo para estimular eso, todo lo contrario, en la mayor parte de las ocasiones se fomenta un tipo de pensamiento convergente, con una sola respuesta y los niños se habitúan a esta dinámica de funcionamiento, “matando” paradójicamente hablando, esa creatividad que es innata en ellos. De hecho, cuando les planteas actividades de tinte más divergente al principio se quedan un poco “sorprendidos”, preguntando si realmente les estás pidiendo su opinión o sólo una respuesta correcta, como de costumbre. Estas respuestas por parte del alumnado son muy indicativas del poco espacio que se le dedica a la creatividad en las aulas.

Los maestros que son curiosos y creativos dan tiempo para experimentar y estiran o encogen las reglas marcadas, llenando a los niños de ilusión, de imaginación, de inspiración y potenciando el esfuerzo. Los grupos que trabajan con este tipo de maestros salen mucho más fortalecidos y preparados para adaptarse a distintas formas de plantear cuestiones, porque la creatividad lleva implícito el acto de pensar y reflexionar sobre distintos patrones y alternativas, así como decidir por cuál de ellos voy a apostar.

Hacer a los niños sentirse implicados en su propia educación, dándose cuenta de que pueden poner de su parte, que pueden colaborar en su aprendizaje y en el del propio maestro puede hacer que cambien mucho las cosas en un aula. (“Yo soy maestro, pero no lo sé todo, vosotros podéis enseñarme a mí” –Bona).

Cesar en sus libros siempre nos invita a que aprendamos de los niños, que tienen mucho que enseñarnos. Para ello tenemos que dejarlos expresarse y opinar, no tratarlos como seres pasivos.

*Enseñar es aprender dos veces (Joseph Joubert)*

Seguimos insistiendo en que la implicación activa es fundamental. Para estar motivado hay que sentirse implicado, uno está a gusto en un sitio si se siente comprometido de verdad con lo que hace. Nos decía Chomsky que “enseñar no debe parecerse a llenar una botella vacía, sino más bien a ayudar a una flor a crecer a su manera”.

Esta implicación tiene una doble vertiente: sentirse partícipe de su aprendizaje y que la participación tenga un efecto en el mundo, en la sociedad. Para ello las puertas de las escuelas han de estar abiertas para que las ideas de los niños salgan y ayuden a transformar el mundo.

## **ACTO V: ¿QUÉ HACE FALTA PARA QUÉ UN MAESTRO SEA RECORDADO CON TERNURA? INGREDIENTES:**

Para trabajar en un centro escolar muchos de nosotros pasamos por unas duras oposiciones en donde se nos examina de numerosos temas con contenidos que en ocasiones nada tienen que ver o ayudan cuando te enfrentas por primera vez a un grupo de escolares en el aula. No queremos decir que no sea necesaria esta formación, pero ¿es suficiente?

Nos preguntamos si en alguna Comunidad Autónoma se valoran entre el profesorado toda una serie de habilidades tales como la ACTITUD MENTAL POSITIVA, la ASERTIVIDAD, el RESPETO, la EMPATÍA, la SENSIBILIDAD, el SABER ESCUCHAR, la TOLERANCIA, el ENTUSIASMO, una MENTE ABIERTA y sobre todo la CAPACIDAD PARA CONECTAR CON EL OTRO, DETECTAR QUÉ LE FALTA Y QUÉ LE PUEDE MOTIVAR. Estas son, desde nuestro punto de vista, las capacidades que todo maestro debería poseer para enfrentarse a la realidad social y emocional que se produce diariamente en las aulas.



El maestro tiene tres misiones importantes: poseer el conocimiento, saber y querer compartirlo y llegar a quien le escuche. La actitud está por encima de la vocación, ha de ser positiva, tolerante, de esfuerzo, de ilusión por lo que se hace.

Y esto no lo decimos nosotros, según Sternberg, 1996 existen tres grandes factores del profesor experto que ayudan a la mejora de las relaciones entre los alumnos y que su paso por la escuela sea más favorable:

**El conocimiento:** que no solo ha de ser de los contenidos específicos y curriculares que enseña, también ha de tener un conocimiento pedagógico que favorezca en el alumnado el interés, la motivación, la imaginación y la actitud crítica en la vida.

**La eficacia** del profesor, siendo capaz de crear un ambiente relajado y sosegado para el aprendizaje, que permita las interacciones de los iguales y las ayudas mutuas, y que sepa resolver los problemas sin amontonarlos y evitando deteriorar el clima de convivencia en el aula.

**El carácter entusiasta,** la confianza en todos los alumnos teniendo en cuenta las características personales, de tal manera que sepa encontrar las potencialidades de los alumnos para favorecer su motivación y aprendizaje en lugar de centrarse en el hándicap, de tal manera que sepa evitar el “Efecto Pigmalión” y fortalezca el optimismo pedagógico que le permita calcular las dificultades para potenciar el poder de transformación que tiene la intervención educativa.

*Hay dos clases de maestros, el maestro empresario y el maestro agricultor. El maestro empresario invierte y exige resultados: Si tiene éxito sus alumnos serán máquinas perfectas.*

*El maestro agricultor siembra con amor, riega con cariño, espera con ilusión y disfruta viendo crecer la vida. Si tiene éxito sus alumnos serán personas felices con raíces profundas (adaptación de Telmo Viteri).*

Teniendo en cuenta todas estas afirmaciones, es necesario hacer una parada para ver lo que hacemos, cómo lo hacemos y cómo podemos mejorarlo; para reajustar el rumbo, en caso necesario.

### “LAS RECETAS”

- Generar espacios para escuchar atento los comentarios de los alumnos sobre la tarea, no minimizarlos ni censurarlos sino propiciar la participación de todos, a través de preguntas que posibiliten al alumno decidir sobre la ejecución, que estamos todos para aprender juntos, y que el error es parte de los procesos de aprendizaje; que si no hay error no hay aprendizaje. El principio de la educación es predicar con el ejemplo (A.R.J. Turgot).
- Reiterar la importancia de la participación constante de los alumnos, subrayando el error como parte del camino de la evolución. Pero no sólo enunciándolo desde la palabra, sino además realizando acciones concretas, como por ejemplo preguntas, que ponen a los alumnos en situación de reflexión constante. Esto posibilita la integración de los jóvenes que aún no han podido involucrarse en la tarea.

- Otorgar a los chicos la responsabilidad sobre la selección de algunas opciones, que luego se presenten ante la comunidad educativa en distintos actos escolares de manera exitosa.
- Trabajar el vínculo “alumno-docente” y “alumno – alumno” estimulando la autoestima de cada alumno y del grupo. Los ejemplos corrigen mucho mejor que las reprimendas (*Voltaire*)
- Potenciar las capacidades de los niños, a través de actividades que permitan un espacio para la escucha, la reflexión, el respeto y la autoestima.

Todo ello teniendo claro que el rol del docente y del alumno no se pueden confundir ni intercambiar. El docente gestiona, organiza, planifica y dirige la actividad hacia donde él considera que debe de dirigirse, con una buena gestión de su aula.

Practicar estas tareas de forma constante, a largo plazo consigue una identificación grupal, por parte de cada uno de los alumnos, reconociendo el valor de la participación y las capacidades, tanto propias como de sus compañeros. Se produce un mayor entusiasmo, compromiso con las actividades, incorporación de palabras nuevas, mejores vínculos grupales...y un largo etcétera.

*La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía. (Paulo Freire)*

## **ACTO VI: “LOS DEPRESORES DE LA CREATIVIDAD”**

Desde nuestro paso por la antigua EGB han pasado muchos años ya y ahora el sistema educativo está consiguiendo que los profesionales (como decíamos anteriormente) perdamos un poco la perspectiva, el verdadero motivo por el cual estamos ahí: tanta sobrecarga burocrática, tanta exigencia curricular, tanta evaluación externa colocan al niño donde no le corresponde: el niño ya no es el protagonista y se ha convertido en muy importante terminar la programación o cumplimentar los miles de documentos que la administración educativa exige, a veces mucho más que cualquier infante que tengamos a nuestro alrededor. ¿Cuándo pueden los maestros dar clase que es su misión fundamental?

Bona señala en sus libros que en los tiempos que corren hay poco espacio para los que creemos en un mundo mejor o en que las escuelas pueden cambiar el mundo. Nos enfrentamos diariamente a una vorágine de críticas y reproches vacíos a la profesión docente desde la sociedad y a la falta habitual de alternativas.

También existen por el camino muchos obstáculos: la propia administración y sus recortes, padres que no entienden o critican lo que hacemos, compañeros que se sienten molestos por jóvenes recién llegados que vienen con ganas y proyectos novedosos.

*“...quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda en pensar en que consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que le anima, en que hay cosas que pueden ser sabidas y merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento.”*

*El valor de educar. Fernando Savater.*

Bastará en ocasiones con una frase de un compañero, del equipo directivo o de un padre que no está convencido para que muchos proyectos maravillosos mueran. A veces nos dejamos arrastrar por estos factores, permitiendo contagiarnos de otras personas y nos acomodamos, este es el camino más fácil.

Por muy fría que sea una profesión, por muchos límites que se quieran marcar o muchos números que haya que cumplir, la persona que llevamos dentro de nuestra “indumentaria profesional” puede marcar una gran diferencia e influir de forma positiva en los demás.

Existen docentes que son extremadamente perseverantes, que no se dejan arrastrar por todos estos factores desfavorables, que tienen la seguridad de que lo que hacemos beneficia a los niños, y de que lo humano está por encima de las reglas.

CONTAGIAR E INFLUIR CON NUESTRA ACTITUD y con nuestra pasión a todas las personas que ahora son niños, priorizar su participación en la sociedad y el resto debería ser nuestro objetivo fundamental y, de forma secundaria, ocupamos de “los datos”. Un niño que está predispuesto al aprendizaje porque se siente cómodo y feliz en el aula será capaz de interiorizar muchos de los conceptos y procedimientos que se plantean en los currículos actuales.

El sistema educativo ha de permitir la innovación, debemos estar comprometidos con el entorno y ser inspiradores de los alumnos y de la propia comunidad. Esto no debería quedarse en los escritos, lo bonito y terapéutico es poder llevarlo a la práctica.

La trayectoria profesional ha de plantearse con un propósito de mejora continuo. Desde aquí os animamos a valorar aquellas experiencias que merezcan la pena, compartirlas y reproducir aquellos modelos que funcionan.

## ACTO VII: ¿PARA QUÉ SIRVE LA EDUCACIÓN?

La finalidad última de la educación está basada en tres pilares:

APRENDER A CONVIVIR  
APRENDER A SER Y PENSAR  
APRENDER A APRENDER (EMPRENDER Y HACER)

Convertir a los alumnos en buenos ciudadanos (con interacciones positivas, abordaje de conflictos sin violencia, con pensamientos críticos y complejos, participación y corresponsabilidad), buenas personas (dignas, autónomas, resistentes, con sentido crítico y valores) y buenos profesionales (trabajar en equipo, creatividad, capacidad de aprendizaje permanente y adaptación en situaciones cambiantes, flexibilidad) parece ser el objetivo de los profesionales que nos hemos atrevido a iniciar y mantener un trabajo en la educación.

La escuela ha de promover fundamentalmente:

1. EL DESARROLLO PERSONAL del alumnado: la autorregulación, el pensamiento crítico, la autonomía personal y la responsabilidad. Lo que Gardner llama inteligencia intrapersonal.
2. EL DESARROLLO SOCIAL. La competencia social, el comportamiento prosocial, la participación y la corresponsabilidad (inteligencia interpersonal)
3. EL ÉXITO ACADÉMICO para todo el alumnado, fundamentado en la inclusión y en la excelencia. Cómo se entiende y se lleva a la práctica el aprendizaje y en función de éste, la enseñanza. El currículo competencial. Aprender a aprender. Trabajo en equipo (todas las competencias).
4. LOS VALORES. Todo lo que se hace está empapado de valores. Los valores están siempre presentes, seamos o no conscientes, por eso es mejor que lo seamos. Diferenciar lo que se dice de lo que realmente se hace: Desarrollo moral, los dilemas morales actuales y, sobre todo, el modelaje moral del profesorado. (Currículum explícito y oculto)

La escuela aporta conocimientos, pero fundamentalmente propicia comunicación y formas de relacionarse en las que la generosidad, las emociones y los sentimientos deben ser los elementos que las dirijan. Las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa humanizan la escuela. Mejorar la convivencia de esa comunidad es un factor que va a garantizar el éxito de los procesos de enseñanza/aprendizaje y va a ser un factor fundamental de calidad.

De nada sirve poner en marcha iniciativas aisladas relacionadas con la convivencia y la creatividad si los niños no se sienten impregnados por los adultos que habitualmente frecuentan el aula. Ellos son los que verdaderamente pueden transmitir en su forma de actuar y comportarse, en su forma de enseñar, el espíritu de ilusión y compromiso por el aprendizaje. El educador debe ser ejemplo de actuación y portador de valores; transmitiendo respeto y afecto, entusiasmo, responsabilidad y actitud abierta y crítica ante la sociedad actual.

Si en el aula, en las interacciones tanto metodológicas como interpersonales siguen vigentes los paradigmas de dominio/ sumisión, de la autoridad mal entendida, de un currículo alejado de la vida, de una metodología obsoleta e ineficaz y un largo etcétera, o si el profesorado mantiene actitudes de prejuicio, clasismo y discriminación, no podremos comprobar nada de lo que se está expresando en este capítulo y además, los alumnos reproducirán esas mismas actitudes en sus relaciones con los iguales en el aula.

Nuestras escuelas deben ser una herramienta de aprendizaje solidario, de pensamiento divergente y crítica constructiva; pero para ello necesitamos grandes dosis de compromiso e implicación, de coherencia y generosidad, de responsabilidad ciudadana, de conciencia colectiva y comunitaria y sobre todo DE GANAS.

A todo el profesorado que intenta, que piensa y trata de mejorar como docente en el día a día queremos animarle a seguir en ello. Que sepan, que, aunque los frutos tarden en ser visibles, están ahí gracias al profesorado comprometido con la convivencia positiva.

Optimar la creatividad y la convivencia escolar implica el desarrollo de un proyecto global de centro y la planificación de una cultura organizativa basada en un modelo inclusivo y humanista. Todos caben, son bien recibidos y respetados.

Esta concepción ha de impregnar los contenidos curriculares y, sobre todo, las actitudes del equipo docente, utilizando metodologías que propicien la cooperación y el reconocimiento de las potencialidades de cada alumno y abriendo cauces de participación para todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a las familias.

Es notorio el papel que puede desempeñar el maestro en el desarrollo emocional y social de los alumnos; su intervención es fundamental para ayudar a los niños a buscar una meta adecuada, guiándoles para que ellos mismos elaboren su propio proyecto de vida. La atmosfera que se respira entre las paredes de un aula tiene que ver con las interrelaciones que se establecen entre los distintos actores, los objetivos establecidos y sus señas de identidad. En definitiva, define la personalidad de esa aula.

### **CARACTERÍSTICAS DEL BUEN CLIMA ESCOLAR:**

- Buenas relaciones entre los docentes, relaciones de cooperación y ayuda mutua
- Buenas relaciones profesor–alumno que favorezcan la autoestima del mismo y por lo tanto su rendimiento escolar.
- Buenas relaciones entre iguales que mantengan un clima de aula favorecedor de los aprendizajes, dotando a los alumnos de las competencia y destreza social y ciudadana
- Buena interacción con las familias.

El clima del aula es un elemento clave para que se produzca el proceso de aprendizaje, favoreciendo la cohesión del grupo, la confianza entre todos y reduciendo factores de riesgo que conduzcan al menosprecio de cualquiera de los miembros del grupo. Debemos proporcionar a nuestros alumnos un ambiente de seguridad basado en factores de protección.

***Como educadores debemos estar dispuestos a ponernos en el lugar de cada uno de los niños, a observar nuestras propias actitudes en forma autocrítica, a vincularnos afectivamente con ellos y a acompañarlos en las dificultades.***

El aula puede ser el marco de identidad del grupo, de implicación personal. El tutor debe trabajar y dinamizar el grupo para que vaya constituyéndose como tal y adquiriendo cohesión, un grupo de trabajo que sea capaz de cooperar y mantener unas relaciones sanas entre sus miembros, en el que los alumnos se reconozcan como personas y quieran cooperar para alcanzar sus metas desde el respeto activo, la confianza y la igualdad.

Hemos de aceptar los conflictos y las discusiones, para reflexionar sobre ellos y que el grupo crezca a nivel personal y colectivo. Debemos permitir la libre expresión y comunicación y potenciar la espontaneidad. Facilitar y propiciar diversas posibilidades de ir del yo al nosotros, sin que la individualidad se diluya en lo colectivo.

La aceptación y el afecto incondicional son las herramientas para permitir a cada niño alcanzar el desarrollo de su potencial, dentro de un clima de respeto mutuo. Si educamos con paciencia, amor y constancia lograremos niños seguros y motivados en el aula y contribuiremos a que en el hogar y en su entorno inmediato sean más tolerantes y empáticos. Conseguiremos desarrollar en ellos capacidad de escucha, confianza en sus capacidades, sinceridad y compañerismo.

Resaltar la importancia que tiene el afecto positivo en las conductas de las personas, ya que mejora y facilita la conducta prosocial. Centrarse en las potencialidades de los alumnos, en sus conductas positivas, favorecer el éxito en las tareas, ... son acontecimientos vitales que aumentan el afecto positivo, mejoran la motivación y el comportamiento de los alumnos.

Dar cabida a las familias en el aula y permitir que los alumnos transmitan su vida familiar y experiencias fuera del aula facilita la sensación de bienestar de todos. Con demasiada frecuencia, la escuela mira a las familias con recelo y desconfianza. Las relaciones familia/escuela son tensas, no están suficientemente definidas las competencias de la institución familiar y escolar. El centro no debe limitarse a dar información a las familias, debe ofrecer verdaderos cauces de participación en el proyecto educativo implicando a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

## EPÍLOGO

No hay nada más placentero que tener a un maestro entusiasmado con lo que hace, no hay nada más estupendo que poder contar en un aula con un maestro que cree en el potencial del alumno, que no se rinde, que no decae y que lucha día a día, hora a hora, minuto a minuto y segundo a segundo por sacar lo mejor de cada uno de sus alumnos.

El maestro atrevido, flexible, innovador, valiente, reflexivo, empático y aquel que trabaja desde la emoción positiva existe, está ahí, dentro de ti, no permitas que lo externo cambie tu esencia y el verdadero motivo por el cual elegiste esta profesión, tienes el poder directo e inmediato de hacer sentir a tus alumnos las mejores personas y hacerles creer firmemente que pueden conseguir lo que deseen. Haz ahora que tus alumnos te recuerden para toda la vida con una sonrisa.

Soñar no cuesta nada. Contrario a cuanto ejercicio hoy se nos recomienda, no requiere de zapatos, ni ropa adecuada. No nos pide sudar o quemar calorías. Ni calcular el posible daño o provecho para nuestra salud. No es tampoco un hábito cuya repetición pueda conducirnos a cáncer del pulmón o de cualquier otra parte del cuerpo.

Soñar no daña la ecología, ni atenta contra la capa de ozono. No aumenta el colesterol, ni fomenta la crueldad contra los animales.

Soñar no afecta los reflejos, ni causa daños congénitos. No es dañino para las mujeres embarazadas, ni inhibe la lactancia materna. Soñar es un deporte barato.

No requiere de equipo sofisticado, ni de constante y agotador entrenamiento.

No se puede decir, sin embargo, que no cause riesgos al corazón.

Sin embargo, hasta el momento, no se ha encontrado base científica para contraindicar los sueños. Aunque los argumentos en favor de su extinción se fabrican a diario.

Yo sostengo que soñar continúa siendo una práctica subversiva, con una deliciosa, pero lícita, peligrosidad; un hábito difícil de erradicar, cuya ternura y perseverancia sigue teniendo la innata capacidad de conmovir y abrir ranuras, por pequeñas que sean, en corazas bien armadas y aparentemente impenetrables.

Si quiere practicar una actividad de bajo costo, bajo riesgo, y sin ninguna susceptibilidad a las altas y bajas del mercado, le aconsejo soñar, y no permitir que nadie lo convenza de que no sigue usted siendo dueño, al menos, del inmenso poder de su imaginación.

Gioconda Belli.

## **REFERENCIAS**

- Bona, Cesar. La nueva educación. 2015.
- Bona, César. Las escuelas que cambian el mundo. 2016.
- Beltrán, J. A. Y otros (1999 b) Estrategias para la solución de conflictos. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Beltrán, J. A. Y Pérez, L. F. (2000). Educar para el siglo XXI. Madrid: CCS
- Sternberg, R. J. (1996). Educational Psychology has fallen, but it can get up. Educational Psychology Review, 8, 175-18



## **LA CREATIVIDAD COMO SOPORTE PARA EL DESARROLLO COGNITIVO**

***Javier Corbalán Berná<sup>22</sup>.***

Por desarrollo cognitivo entendemos el proceso por el cual vamos aprendiendo a utilizar los diferentes mecanismos y procedimientos mentales y conductuales, como la memoria, el lenguaje, la percepción, la resolución de problemas o la planificación, con el objetivo de poder conocer el entorno que nos rodea y a nosotros mismos, y de elaborar las representaciones internas necesarias para desenvolvernos eficazmente en él.

Aunque existen muchos investigadores que han hecho grandes aportaciones al conocimiento del desarrollo cognitivo del niño, sin duda que el referente obligado es Jean Piaget, quien a lo largo de una vastísima obra, estableció las diferentes etapas de desarrollo por las que pasa una persona. Su sistema de estadíos y su teoría acerca del desarrollo cognitivo son los referentes más utilizados.

La creatividad, por su parte, se ha definido como la fuerza impulsora básica que da pie a la génesis de la cultura, a su evolución, al cambio social, a la aventura del conocimiento, a la invención de la ciencia, a la reinención continua del arte, a la irrupción de la tecnología, a la emergencia misma del lenguaje. Sin creatividad, el medio humano sería plano y reiterativo, no existiría como tal, sino que la especie estaría plenamente subordinada al medio natural, como todas, y sus cambios se darían en función del azar genético o de las influencias perigenéticas y de las combinaciones de todo ello con entornos cambiantes y selección natural, o sexual... y poco más.

Pero junto a ese extraordinario poder filogenético de la creatividad, esa fuerza impulsora de todo lo que es una cultura avanzada, ha de considerarse de manera conjunta que dicha fuerza se da de hecho localizada en los pequeños aportes que en cada ser humano es capaz de gestar. Es decir, que si existe la creatividad como hecho histórico es porque antes ha existido como hecho personal en muchos, o en algunos individuos. (Boden, 1994).

### ***Creatividad histórica, creatividad personal***

Así pues, la creatividad personal es el fenómeno clave en el desarrollo de toda la evolución habida en nuestra especie más allá de los genes, de todo lo que puede considerarse cultura.

Pero de igual modo que la creatividad es en el fondo la responsable de la cultura, en lo que respecta al individuo es también una de las fuerzas responsables del desarrollo cognitivo del mismo.

---

<sup>22</sup> Dr. Psicología, Profesor Titular UMU

Tendemos a pensar que en el medio humano, la transmisión de conocimientos no soportados genéticamente, se hace por una especie de ósmosis derivada de la convivencia en un universo cognitivo compartido. Este proceso se puede acelerar mediante la enseñanza, promoviendo que los aprendizajes espontáneos sean complementados con aprendizajes sistemáticos a los que el niño es expuesto, en eso consiste la educación. Ello, conjuntamente con medios enriquecidos culturalmente, como lo son aquellos que disponen de acceso a libros, o ¿por qué no? a videojuegos, daría pie a la compleja evolución cognitiva que siguen los jóvenes, completando su capacitación para comprender y desenvolverse en un medio cultural tan complejo como el que hoy presenta la humanidad.

Pero pareciera como si el único vector relevante en la incorporación de ese universo de conocimientos a una mente en desarrollo fuera de carácter asimilativo: el tiempo de dedicación, el esfuerzo en su comprensión, la reiteración en las rutinas, etc. De hecho, en eso parecen centrarse las didácticas de todas las disciplinas y a eso parece que dedican su tiempo maestros y alumnos en las escuelas.

Pero no es así, o al menos no es sólo así.

Es cierto que gran parte del aprendizaje se da gracias a fenómenos cognitivos que podríamos englobar bajo un concepto común al que podemos referirnos utilizando términos como inteligencia, pensamiento convergente, razonamiento deductivo. La clave de ese conjunto de operativas mentales está en el hecho de que en todas ellas existe un supuesto común, y es que, dado un sistema de referencias, para cualquier problema existe una solución verdadera e infinitas falsas. Es demasiado simple reducir a este concepto la rica variedad de matices con que se dan de hecho este conjunto de recursos cognitivos. Pero permítasenos la simplificación para facilitar la comprensión de aquello a que queremos referirnos.

Los ejemplos de este tipo de operaciones y productos mentales están por todas partes: las sumas y las restas dan siempre el mismo resultado, y si se cumplen las reglas de un silogismo, la conclusión es siempre la misma, el cálculo de una trayectoria, un peso atómico, un eje de simetría o un centro de gravedad es igual en iguales condiciones, y en general la tecnología y la ciencia funcionan porque la naturaleza se somete férreamente a leyes. Es sensato que para conocer y comprender este mundo, el recurso básico de la cognición haya de desenvolverse con la aplicación de una lógica casi de relojero.

Pero hay más, mucho más. El desenvolvimiento en un mundo impredecible, la construcción misma del conocimiento, el desarrollo de la propia capacidad cognitiva, la implementación de esos programas de relojero, o la generación de la ciencia, no habrían sido posibles sin otro tipo de programas de conocimiento, aquellos en los que lo luego conocido está todavía por conocer y que nos permiten aprehender algo de lo que está afuera adaptando nuestro mundo interior a esa nueva realidad. Estos programas cognitivos tienen más que ver con la acomodación, el cambio autoinfligido que nos imponemos ante la realidad, la tentativa para desempolvar su misterio, las idas y venidas del método del ensayo-error, y todas esas otras aparentes bagatelas que conforman el aparentemente menor pensamiento divergente, también denominado creatividad. Por este entendemos la actividad cognitiva puesta en

marcha para producir alternativas de solución a los problemas, para generar posibilidades combinatorias, para crear asociaciones lejanas y para observar las emergencias derivadas de las mismas. Es la lógica de la pregunta y el cuestionamiento del mundo, es la lógica cognitiva de la indagación, la de la inducción.

Y como parece ser que el conocimiento científico comporta estos dos movimientos: la inducción y la deducción, debe ser que algo paralelo sucede en la mente del niño mientras construye su universo cognitivo. Son muchos los procedimientos descritos por la psicología del desarrollo para dar cuenta de la complejísima trama con que la mente infantil indaga, prueba, comprueba y conoce el mundo. Pero indudablemente que tras ellos están estos dos tipos de lógica, la de la inteligencia o comprensión de las cosas, y la de la creatividad o indagación de su conocimiento.

Lo que resulta menos comprensible es que la parte del león de los esfuerzos educativos se la lleve sistemáticamente y desde siempre el ejercicio continuista y reproductor de conocimientos. La pequeña parte del ratón de los esfuerzos parece caer distribuida sin sentido estratégico alguno en las ocurrencias, iniciativas y desafinos de los docentes que por su cuenta se aventuran en tentativas muy satisfactorias pero muy mal reconocidas. En realidad produce asombro pensar en la rapidez con que avanza el conocimiento, casi cuando se hace a pesar de los sistemas de educación. Debe ser que la creatividad es una fuerza muy poderosa. Tal vez, demasiado poderosa y eso quizás genere algún que otro temor a sus sobrasaltos.

### ***Creatividad y cultura***

La creatividad representa para la humanidad, la dimensión psicológica en que se ha fundado su vertiginosa evolución como especie que, más allá de su conformación biológica, ha generado una transformación cultural que la hace reinventarse de continuo en cuanto a sus formas de vida, su conocimiento del cosmos y su conocimiento de sí misma. Pero al mismo tiempo ha sido una dimensión bastante olvidada en cuanto a su estudio científico a lo largo de los siglos. "El ser humano ha utilizado más la creatividad que lo que sabe de ella (Alonso Monreal, 2000).

Sin embargo, tras setenta años de investigación psicológica sistemática y rigurosa acerca de la creatividad, resulta que la sociedad, la empresa y la política comienzan a mostrarse cada vez más sensibles a su consideración como concepto clave tanto en la comprensión, como en la organización y la estimulación del avance científico y social. Reconocer que es la creatividad lo que nos ha traído hasta aquí en nuestra aventura tecnológica, supone a su vez, atisbar que es también la creatividad el recurso humano de mayor importancia en lo que respecta a la evolución de nuestro futuro como especie y como cultura. La situación ha cambiado y ha emergido una atención institucional y social hacia el fenómeno, es indudable: hace unos años, 2009, fue declarado por la Unión Europea como Año Europeo de la Creatividad y la Innovación.

No obstante, pese a su virtual relevancia, la consideración social de la creatividad no ha hecho sino comenzar. Hasta el presente, esta poderosa fuerza había deambulado a su libre albedrío en la historia de la cultura, emergiendo imprevisiblemente en personas, épocas y contextos, casi independientemente y, en ocasiones, en contra de lo esperable. Fue la agitada Italia del S. XV la que vio nacer a Leonardo, a Miguel Ángel o al propio Renacimiento; el Siglo de Oro español lo fue sólo en las artes, mientras alrededor el país vivía una de sus peores crisis políticas y sociales. Tampoco la creatividad ha venido formando parte del currículo escolar, e incluso muchos de los niños más creativos, suelen seguir encontrando grandes dificultades para completar los programas académicos, acabando algunos de ellos relegados a puestos menores, cuando no, abiertamente expulsados del sistema escolar y laboral. El más grande físico del siglo XX, Albert Einstein, fue un nítido ejemplo del enorme desajuste existente entre sus capacidades y el lugar que éstas podían tener dentro del sistema educativo. Y ello no pasaría de ser un hecho anecdótico, si no fuese porque es una historia persistentemente repetida a lo largo de los años: artistas y científicos que triunfan pese a sus dificultades escolares, talentos que nunca llegan a explotarse, biografías de ilustres que lo han sido después de años de dedicación a tareas sin alcance en los mejores casos, de pura subsistencia en otros, de las que sólo han podido alejarse gracias a su tesón o a un golpe de fortuna.

Parece inaudito, pero constatamos una y otra vez que pese al desentendimiento social respecto a la creatividad, ésta se manifiesta con fuerza arrolladora y sigue retando de continuo a la humanidad a dar pequeños y grandes pasos para el hombre y para ella. Quizás ha llegado la hora de atender de modo más explícito a esta trascendental fuerza transformadora y parecen darse signos de que así está siendo: el anterior Presidente de los EE.UU. Barak Obama, pidió un aumento sustancial de los fondos federales para la investigación básica y esfuerzos para impulsar la educación en matemáticas, ciencia e ingeniería y declaró que lo único que puede permitir construir una economía nueva y fuerte es la innovación, esencial para la prosperidad social; uno de sus asesores, Barry Johnson, Director de Iniciativas Estratégicas para los EE.UU., había afirmado que “la creatividad genera crecimiento” y que “la fuerza de nuestras regiones está ligada a nuestra capacidad de ser creativos”; en el Sexto Informe de Situación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo sobre la Cohesión Económica y Social, se afirma que “la creatividad y la innovación pueden ayudar a la Unión a salir con más rapidez y más fortalecida de la crisis económica actual”; y que “la clase creativa básica es especialmente importante para una economía, ya que sus miembros generan más ideas y son más proclives a establecer nuevas empresas, contribuyendo, por tanto, al crecimiento y la creación de empleo”.

Obviamente, hará falta algo más que estudios y retórica para que estas ideas cristalicen en realidades, pero resulta indudable que forman ya parte del paisaje de la actualidad y del futuro inmediato. En disculpa del retraso con que la ciencia y la política abordan esta tarea, quizás hay que recordar que difícilmente se comienza la casa por el tejado, y que comprender la capacidad más sofisticada de nuestro psiquismo, la creatividad, tal vez exigía que tuviéramos claras algunas dimensiones más elementales del mismo. Así que parece que, sólo ahora que nos vamos haciendo una idea de cómo opera nuestra mente, podemos comenzar a pensar más en serio en cómo ella nos transforma. En cualquier caso,

he aquí

que nos encontramos a finales del primer capítulo del siglo XXI y que el signo de los tiempos es, junto a la crisis, lo que parece que apunta a su solución: innovar, y para esto, crear. La creatividad, como entidad psicológica que da cuenta de ello, está en centro del debate social y la psicología que se dedica a comprenderla y estimularla, tiene su gran oportunidad de presentarse también como una ciencia que no sólo va detrás de la historia, explicándonos cómo hemos sido, sino también delante de ella. Diciéndonos cómo podemos ser.

Como en algunas otras ocasiones, parece la que Psicología va a tener la oportunidad de ayudar a definir la estrategia de la historia y de ser partícipe del diseño de la organización del reto de innovación en que la humanidad se encuentra embarcándose. Innovación es el término que moviliza y creatividad el contexto en el que ésta emerge. Uno de los acontecimientos más significativos del referido Año Europeo de la Creatividad y la Innovación, fue la Conferencia sobre la Medida de la Creatividad (European Commission - Education & Training - lifelong learning policy, 2009). Entre los proyectos que allí se abordaron estuvo la elaboración de un sistema de indicadores que dé cuenta de la diferente intensidad con que la creatividad se da en instituciones, ciudades, regiones o países. Una especie de gran programa de evaluación de la creatividad, tanto para escolares, como, sobre todo, para universidades, empresas, parques tecnológicos o políticas gubernamentales, regionales o nacionales. En tanto eso llega a ser una realidad, lo que sí ya es un hecho es la inclusión en el programa PISA de criterios relacionados con la capacidad creativa de los alumnos para responder a sus preguntas. Andreas Schleicher, Director de Educación de la OCDE, dice al respecto:

*“El éxito educativo ya no se vincula con la reproducción de conocimientos y contenidos, sino con la extrapolación los que sabemos y aplicándolo a situaciones novedosas. En pocas palabras, el mundo ya no recompensa a las personas sólo por lo que saben –Google o Weibo lo saben todo- sino por lo que pueden hacer con lo que saben” (Schleicher, 2016, p. 2).*

Pero para ello se hace necesario el recurso a una comprensión más profunda de la que hasta ahora tiene la ciencia, de cómo la creatividad personal puede darse y cómo puede ser estimulada o desinhibida en el plano individual. En ello está puesta la psicología de la creatividad, y hay que considerar que se van dando avances sistemáticos al respecto, formulados por nuevos autores emergentes en este campo.

### **Creatividad e individuo**

Así pues, entender la creatividad como una de las claves para el desarrollo cognitivo implica también poder reconocerla, respetarla y promoverla en el entorno individual. Al fin y al cabo, como indica Sternberg (2002), la creatividad es una decisión, y las decisiones suelen ser asuntos propios.

En línea con lo que Rabadán y Corbalán (2011) proponen, podemos afirmar que entender la creatividad como un soporte para el desarrollo cognitivo implica en la práctica educativa, la consideración de sus dos grandes vertientes y posibilidades: por una parte la identificación del niño creativo, generalmente conflictivo y mal entendido por los profesores. Comprender correctamente su problemática y darla a entender a los profesionales que lo

atienden es una tarea muy eficaz de cara a su adaptación escolar, también sin duda, de cara a su éxito escolar y posiblemente profesional. Es un hecho descrito ininidad de veces cuántos de estos niños quedan marginados del sistema escolar por falta de una detección a tiempo y una ayuda adecuada. Por otra parte, lo que es la propia práctica de la creatividad en la docencia, sea como método de trabajo para el docente, o como propuesta de objetivo para el currículo. Una clase creativa es un foro para el pensamiento, un antídoto para el aburrimiento, una fuente de motivación para los alumnos, un recurso garantizado ante los disruptores y un caldo de cultivo para la excelencia.

Y asimismo, entender la creatividad como un soporte para el desarrollo cognitivo implica en la práctica educativa, considerar dos las dos dimensiones básicas que el concepto encierra. La creatividad es una dimensión psicológica que no está sólo relacionada con la elaboración cognitiva. El ser humano constituye toda una unidad psíquica. Si la creatividad como respuesta cognitiva no va acompañada por ciertos rasgos afectivos del carácter, difícilmente se podrán lograr resultados duraderos y eficientes; al contrario, la abundancia de recursos puede resultar más bien un factor que multiplique las problemáticas conductuales del niño.

Ser creativo debe tener también la competencia necesaria, las motivaciones, las condiciones de éxito y la simpatía o el amor hacia su trabajo. El lado irracional, afectivo, tiene prelación sobre el lado lógico. El espíritu de aventura y la confianza en sí mismo ayudan a arriesgarse, a imaginar soluciones curiosas, insólitas, incluso extravagantes. Pero la lógica y la experiencia son las que se imponen cuando se trata de optar por la solución definitiva, y la competencia cuando se trata de juzgar la eficacia de esta solución.

Obtener un adecuado balance de estas dos dimensiones constituye el primer objetivo de una intervención terapéutica. Eysenck (1995) sostiene que la tarea fundamental ante el niño creativo es dotarlo de las herramientas cognitivas convencionales y de los recursos de conocimiento en un grado máximo, bajo la suposición de que la creatividad se abrirá paso en cualquier modo y esta es la forma en que favoreceremos que sus productos irán más allá de lo que Boden (1994) identifica como creatividad personal, para pasar a ser propios de la creatividad histórica.

La salud emocional y motivacional del niño creativo pasa en muchas ocasiones por el simple diagnóstico de la misma, puesto que la sola identificación de la disposición creativa como causa de los persistentes conflictos a los que se enfrenta, suele actuar como un reorganizador conceptual de los mismos, atenuando su importancia ante padres, profesores y el propio niño, y concentrando sus esfuerzos éste y los refuerzos ellos, en la producción imaginativa en lugar de en la transgresión. En este proceso, la intervención profesional ha de dejar claro que se deben respetar las diferencias individuales y el desarrollo de las potencialidades de cada y de todo niño, y que para ello se deberían permitir y fomentar diferentes dimensiones del niño que tempranamente haya manifestado un modo original de enfrentarse a la vida, por ejemplo:

- Preservar la originalidad y el ingenio creador del mismo sin renunciar a insertarlo en la vida real.

- Fomentar el crear antes que el imitar, ay que la creación encierra confianza en sí mismo, actúa como defensa ante perturbaciones emocionales –afectivas– o mentales; el niño que crea es más capaz de ajustarse emocionalmente a situaciones nuevas, ayuda a la flexibilidad en pensamiento, imaginación y acción.
- Atender a su especificidad, sin olvidar que la creación es también un hecho susceptible de ser compartido.
- Insistir en sus aspectos diferenciales, sin caer en un exceso de individualismo.

Una educación apropiada puede, además de evitar los conflictos de socialización propios de estos niños, servir para cultivar su creatividad. Una inapropiada puede además de inhibirla, inclinar al niño hacia una solución transgresora o cuanto menos excéntrica o marginal de su potencial creativo inadecuadamente socializado. Fomentar la creatividad de los niños supone por una parte respetar su libertad, su originalidad, su individualidad, y por otra dotarle de los recursos de autocontrol necesarios para alcanzar gracias a ella no solo ocurrencias originales, sino logros genuinos. Educar para la creatividad es, en definitiva, respetar las disponibilidades de cada uno para la originalidad y hacer de esa originalidad no una antesala de la excentricidad, sino de la innovación, el éxito personal y la salud.

En cuanto a la segunda dimensión susceptible de intervención, ésta tiene que ver con la propia comprensión, potenciación y adecuación de sus capacidades cognitivas. Al hablar del desarrollo de la capacidad creativa podríamos asimismo hablar del mismo de dos maneras: desde el punto de vista de la educación para la creatividad, o incluso desde la utilización de técnicas de potenciación de la creatividad.

El clásico en esta materia es sin duda Torrance (1963), quien con sus textos sobre la enseñanza creativa ha elaborado un programa para la introducción de esta dimensión del aprendizaje en la práctica docente cotidiana de los educadores. Más adelante, Mayer (1999) presenta una síntesis histórica, en la que se percibe cómo la idea del pensamiento como destreza desarrollable, en concreto bajo la forma de capacidad creativa es una antigua idea, que se ha ido desarrollando de formas diferentes. ¿Se podría aprender a ser más creativo? Seguramente no hasta el punto de lograr que un sujeto negado en aptitudes convierta en un genio de la pintura o de la ciencia. Pero sí podemos aprender a generar ideas y soluciones nuevas para situaciones concretas. Y sobre todo se puede enseñar al niño, que es espontáneamente creativo, a hacer que ese rasgo le lleve a concretar sus capacidades en logros. Es ahí donde más eficientemente se pone de manifiesto la importancia de la detección precoz, el diagnóstico y la correcta intervención psicopedagógica en niños potencialmente más creativos. En ese sentido podemos citar un exitoso programa apoyado por el Gobierno británico, denominado Ignite!, cuya principal actividad es encontrar y apoyar a niños y adolescentes creativos, en la certeza de que un adecuado apoyo en estas edades y una enseñanza y promoción de actividades que exploran diversas maneras de entender y usar su creatividad es fundamental para el futuro de la innovación en su país (Ignite!, 2018).

El proceso de reconocimiento y apoyo puede ser muy variado y contar con matices adaptados a las características de cada sujeto y las circunstancias de sus habilidades, pero existen pautas básicas que generan el marco desde el que una intervención de este tipo

es posible. Como afirmaba Ambruster (1989) hace ya unos años, la metacognición de cada sujeto sobre sus procesos creativos es posible que deba considerarse como la base teórica

sobre la que deben elaborarse cualesquiera métodos de formación de la creatividad. Partiendo de esta base, suelen establecerse los siguientes criterios educativos de la creatividad:

- Supresión de los procedimientos inhibitorios.
- Creación de un clima de libre producción.
- Fomentar las motivaciones para la creatividad: necesidad o deseo de crear, curiosidad, implicación profunda en el campo de trabajo, necesidad interior de reconocimiento y autoafirmación, etc.
- Utilizar técnicas educativas que no marginen el pensamiento divergente, sino que lo exijan y mantengan; no debe olvidarse que es frecuente que los profesores se encuentren incómodos con los alumnos más creativos –que a veces resultan un incordio–mientras que se encuentran muy satisfechos con los alumnos “convergentes”, que se someten mansamente a los sistemas preconcebidos.
- Utilizar las técnicas de creatividad en grupo que resultan generalmente provocadoras y estimulan la creatividad de los menos motivados.

Es decir, que se trata de articular el modo en que la competencia de creatividad personal puede incardinarse en el contexto del currículo escolar, entendiendo que tanto su dimensión afectiva, como su dimensión estrictamente cognitiva, resultan claves para el feliz desarrollo cognitivo del niño.

Alcanzar cada una de las etapas del desarrollo y cubrirlas adecuadamente son tareas que se sostienen en una gran cantidad de aprendizajes y experiencias. Pero no es menos cierto que gran parte de ellas se dan como efecto del motor “no inmóvil” que la creatividad supone en la mente de cada niño en crecimiento.

Recientemente, el “jefe” de PISA, Andreas Schleicher fue preguntado acerca de si las pruebas PISA matan la creatividad en el aula. Su respuesta no deja resquicio para la duda: “Es curioso, porque PISA criticaría a España por centrarse en la reproducción del conocimiento. Los españoles son los mejores en recordar hechos, cifras... **pero flojean en el pensamiento creativo**, en resolver problemas o en aplicar conocimientos a situaciones nuevas” (Silió, 2018).

Quizás sea hora de revolvernos contra este evidenciado estigma de una enseñanza que de exigente ha podido ir pasando a laxa, pero que en el camino se ha dejado olvidada, una vez más, la oportunidad de ser un entorno para la excelencia en el desarrollo cognitivo, un entorno para la creatividad.



## **REFERENCIAS**

- Alonso Monreal, C. (2000). Qué es la creatividad. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Boden, M. (1994). La mente Creativa. Barcelona, Gedisa
- European Commission - Education & Training - lifelong learning policy (2009). European Year of Creativity and Innovation 2009:  
**<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:348:0115:0117:EN:PDF>**
- Eysenck, H.J. (1995). Genius The natural history of creativity. Cambridge Cambridge University Press.doi10.1017/CBO9780511752247.
- Ignite! (2018). Ignite! Recuperado de **<https://www.ignitefutures.org.uk/>**
- Mayer, R. E. (1999). Fifty years of creativity research. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rabadán, R., y Corbalán, J. (2011). Creatividad, teoría y práctica elemental para profesionales de la docencia, la empresa y la investigación. Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Schleicher, A. (2016). Desafíos para PISA. RELIEVE, 22(1), pp. 1-8, art. M13. DOI:  
**<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8429>**
- Silió, E. (2018). Andreas Schleicher: Los profesores en España parece que trabajan en una cadena de producción. El País, 10 OCT 2018. Recuperado de:  
**[https://elpais.com/sociedad/2018/10/09/actualidad/1539106335\\_328097.html](https://elpais.com/sociedad/2018/10/09/actualidad/1539106335_328097.html)**
- Sternberg, R. (2002). La creatividad es una Decisión (II). Creatividad y Sociedad, 2, 9-16.
- Torrance, E. P. (1963). Education and the creative potential. Minneapolis, MN The University of Minnesota Press.

## **DIFICULTADES EN EL APRENDER**

***Esteban Ferrández Miralles<sup>23</sup>.***

*“La educación ha cedido el paso a la instrucción : ésta se ha convertido en una empresa imposible y ha pedido auxilio a la medicina”.*

*Maud Mannoni.*

A la hora de intentar enfocar los problemas de la maduración, principalmente relacionados con el hecho de aprender y las dificultades que éste experimenta, me pregunto qué puedo aportar desde mi experiencia como psicoanalista.

Con el correr de los años, he ido teniendo más niños en consulta, he podido interesarme por sus problemáticas, he intentado comprender qué les pasa, en el terreno educativo también, pero no solamente. Tratando siempre de vincular sus dificultades a un contexto inclusivo, donde el síntoma cobre una dimensión vital, holística, integrada. Mi aproximación a las significaciones y las dificultades del hecho de aprender y conocer, tiene necesariamente un sesgo clínico, necesariamente parcial e incompleto, pero que espero contribuya a dimensionar los problemas en una perspectiva inclusiva y multidisciplinar. En este debate tenemos que considerar como un elemento imprescindible para pensar los problemas de aprendizaje todo lo que denominaríamos de modo genérico emocional, que está siempre presente en las posibilidades de representar y de simbolizar del ser humano.

Esto nos lleva a una observación preliminar al problema del conocimiento y a las dificultades en los procesos de aprendizaje: de la mano de Alicia Fernández, especialista argentina célebre por su libro *La inteligencia atrapada*, la cual nos recuerda que “no existe ni una única causa, ni situaciones determinantes del problema de aprendizaje. No los encontraremos en lo orgánico, ni en los cuadros psiquiátricos, ni en las etapas de la evolución psicosexual, ni en la estructura de la inteligencia”. Para esta especialista lo importante es averiguar la relación que tiene el sujeto con el conocimiento y lo que para él significa aprender. No existe una causa única que nos de la explicación de por qué un niño no aprende.

Por otra parte, si abordamos el tema de las dificultades de aprender, no podemos olvidar un condicionante cultural fundamental: en la tradición occidental el conocimiento es peligroso. El afán de conocer ha estado siempre vinculado a dificultades, desde Adán y Eva, pasando por Galileo hasta Don Quijote, figuras que han pagado por su afán de conocimiento. El conocimiento os hará libres, u os convertirá en sujetos sospechosos. El afán de conocimiento ha estado significado por la tradición cultural judeocristiana como afán de omnipotencia del hombre, que lo enemistaba con Dios. El poder siempre desconfía del deseo de conocimiento de los sujetos, los regímenes más autoritarios se caracterizan por su desconfianza respecto de la libre circulación de las ideas, la información y del conocimiento.

---

23 Dr. Psicología, Docente Master Arteterapia, Miembro docente Centro Psicoanalítico de Madrid.

De ahí que concurren dos corrientes sociales, a menudo en conflicto: la preocupación por posibilitar el conocimiento y el aprendizaje de los sujetos, pero también los temores sobre el saber demasiado, saber que siempre tropieza con lo prohibido. Los niños deben saber, pero no deben saber demasiado, la preocupación por su falta de conocimientos hace frontera con la preocupación de que tengan demasiada información, el peligro de estar expuestos a todos los medios de circulación digital de la información. Pongamos un ejemplo muy sencillo para mostrar las ambigüedades que habitan en nosotros respecto al saber: un niño escucha en el silencio de la noche a sus padres discutir sobre su inminente separación, un hecho que durante el día es ocultado por estos. El niño sufre de intensos ataques de ansiedad, además de otros síntomas que denotan su conflicto sobre un saber que no puede confirmar, ni tampoco descartar.

En Freud encontramos un primer esbozo de la idea de un deseo de aprender, al que hace coincidir con la curiosidad sexual. Podemos encontrar las dos versiones: o bien que el interés infantil se focaliza en los temas sexuales – lo cual hace injusticia a las capacidades exploratorias del niño -, o bien la curiosidad sexual actúa como motor de otras exploraciones, además de las sexuales.

Freud no se dedicó a los problemas de aprendizaje, pero nos dejó algunas indicaciones aún válidas para ayudarnos a plantear el problema, por un lado la importancia del otro, por otro lado la significación del conocimiento, pero no sólo la significación consciente, sino también el significado inconsciente que el conocimiento puede suponer para el sujeto.

La primera cuestión- la importancia del otro-, nos lleva a la importancia de los padres y los educadores en el tema. Freud pone su atención en ese encuentro inicial con el otro que es el del amamantamiento, donde la actitud de la madre nutricia favorece o disuade las ansias exploratorias y de apoderamiento por parte del bebé. Muchos autores consideran esta experiencia precoz, experiencia primaria de satisfacción, como el punto de partida para comprender como se posiciona el sujeto frente a sus ansias de conocer el mundo. En esa primera experiencia de intercambio se dilucidaría gran parte de la impronta que el conocimiento tiene en el sujeto, ansias de conocer y de apoderarse del mundo a través de los objetos, el primero sería el seno materno, que han sido permitidas, alentadas o condicionadas con rigidez, cuando no directamente sofocadas.

No comparto una visión tan determinista, cuyas limitaciones señalaron adecuadamente Bleichmar, Rodolfo y Hornstein entre otros. El ser humano es un sistema abierto a la realidad y a los acontecimientos, la capacidad de soportar las situaciones difíciles y de aprender en las circunstancias más complejas, son parte de la resiliencia humana. Si bien es cierto que las primeras experiencias crean huellas mnémicas que el sujeto va a repetir, no es menos importante la capacidad del ser humano de reaccionar, aprender y reorganizarse, como vemos principalmente en la adolescencia, donde todo lo aprendido es puesto en cuestión y reestructurado. Por eso la adolescencia es la gran oportunidad para el aprendizaje, oportunidad que a veces es desperdiciada cuando se prima la disciplina sobre la subjetividad creadora.

En cuanto a la significación del conocimiento, ya hemos visto la impronta sexual que Freud señala, y que para muchos ha sido y sigue siendo significación privilegiada. A menudo las dificultades infantiles se han interpretado en ese contexto, el conocimiento ligado a una significación edípica, se convertía en algo peligroso, hasta imposible. Como sabemos el drama edípico, además de su significación sexual tiene una vertiente intrínsecamente ligada al conocimiento. Recordemos que Edipo desconoce quienes son sus padres, y su búsqueda le llevará a un destino trágico.

De modo semejante para algunos niños, el conocimiento se transforma en una posibilidad de ir más allá de los padres, superarlos, vencerlos. Esto que, para unos se convierte en un acicate, alentado por los propios padres (y cuando decimos aquí padres, incluimos a cualquiera que ocupe ese lugar, que desempeñe esa función), sin embargo, en otros les aboca al fracaso. Para muchos analistas de niños, esta es la razón que explica muchas inhibiciones frente al conocimiento, que no pueden explicarse atendiendo a las capacidades intelectuales del sujeto.

El conocimiento también se puede convertir en un síntoma, como ocurre con la pulsión epistemofílica, donde el conocer tiene una sobreinvestidura, un exceso de valoración que lo vuelve demasiado gozoso para el sujeto, que se ve apresado en una dinámica de búsqueda y evitación constante. En una vertiente muy cercana, Freud habla de un tipo de carácter, al que denomina Los que fracasan al triunfar. El éxito, el logro, la realización de la meta, sea cual sea, está impregnada de culpa, culpa edípica, culpa de superar al padre, de manera que el sujeto, para aliviarse de la culpa, reconduce la situación al fracaso... para volver a empezar como Sísifo.

Las relaciones entre el saber y el placer tienen una raíz muy diferente en Winnicott, psicoanalista y pediatra inglés que ha posibilitado un acercamiento menos dramático y más lúdico al hecho del aprendizaje. Su obra Realidad y juego ha permitido nuevas líneas de investigación y nuevos modos de comprender el hecho de aprender y las implicaciones presentes.

Para Winnicott el jugar es una actividad fundamental del niño que no está necesariamente al servicio de ninguna otra meta, como por ejemplo en Freud, sino que es un fin en sí misma. Jugar es una actividad primaria del ser humano, y no está al servicio ni del placer, ni de la simbolización, el jugar es un fin en sí mismo. Winnicott diferencia entre el juego libre como actividad lúdica y el juego reglado, al servicio de otros fines. La diferencia entre el playing y el game, se pierde en su traducción al español.

Esta revalorización del juego ha permitido a Rodolfo establecer su importancia en el desarrollo infantil. El jugar es una actividad fundamental en la infancia, como nos recuerda Rodolfo, porque en el ser humano, el aprendizaje ha ocupado el lugar del instinto. Donde antes el instinto nos guiaba, ahora son los aprendizajes. Y añadimos, lo fundamental se aprende jugando.

Dos matizaciones hay que hacer al respecto, el jugar no es una actividad limitada a la infancia, tampoco es una actividad edulcorada. En cuanto a su edulcoración conviene matizar que los juegos infantiles, como todo el mundo sabe, ponen en escena la agresividad y la hostilidad infantil, necesaria para la construcción de la personalidad. Esa mezcla de sadismo e ingenuidad que caracterizan al juego infantil.

Si los aprendizajes no conllevan un cierto carácter lúdico, se convierten en actividades disciplinarias y alienantes, son aprendizajes donde la subjetividad creativa ha desaparecido, conllevan una pérdida irremediable de la espontaneidad infantil. El aprendizaje en la adolescencia, pero también en la edad adulta, ha de incluir un cierto aspecto lúdico, de lo contrario se convierte en una actividad persecutoria. El ejemplo más sencillo es el del adolescente con el libro abierto, ocultando el móvil o la tablet con la que juega. Si las materias que el adolescente ha de estudiar, si los trabajos que ha de emprender, no heredan nada del juego infantil, del erotismo del juego infantil, de la libertad y la espontaneidad, servirán para construir un sujeto alienado, en el cual la repetición de las actividades ha perdido el carácter fascinante que poseían en la infancia y se llevarán a cabo bajo la bandera del aburrimiento. El tema del aburrimiento ha dado lugar a desarrollos muy interesantes, como citamos anteriormente, con Alicia Fernández. La autora juega con la raíz del término: así aburrirse significa molestar, fastidiar, horrorizar, incomodar... esto es lo que precisamente encontramos en el chico aburrido. El aburrirse – aburrarse es utilizado por la autora como descripción de la capacidad de pensar y desear conjuntamente. Pensamiento y deseo pueden ir de la mano, como en los juegos sexuales infantiles, o también escindirse, disociarse. Esta disociación supone la detención de esta conjunción maravillosa que sostiene toda la actividad erógena del pensamiento. Cuando el pensamiento ha perdido su carácter placentero el hecho de aprender se convierte en una actividad persecutoria para el sujeto, desprovista de su conjunción erógena, se convierte en algo ajeno, extraño, y por lo tanto persecutorio.

Y no podemos confundir aburrirse con no tener ganas, como señala Rodolfo, la diferencia es muy importante porque se pueden aprender muchas cosas sin tener ganas. Se pueden hacer muchas cosas sin tener ganas, cuando se es niño principalmente, y al mismo tiempo estar pasándose bien, porque son cosas al servicio de un deseo, el deseo puesto en hacerse mayor, en ser un adulto, en equipararse a los mayores.

Pero el niño a veces se aburre porque no tiene deseo, esto es distinto, ha perdido su capacidad de desear y eso es lo que tenemos que intentar comprender y ayudarle a resolverlo. ¿Por qué alguien puede no desear nada en la infancia, por qué ese boicot a todos los componentes eróticos del sujeto?

El aburrirse puede considerarse como una defensa ante el hecho de no sentirse reconocido ahí donde se aprende, algo de mí está ahí, algo pensado para mí, del no reconocerse en la escena del aprender sobreviene el aburrimiento, un tipo de aburrimiento: ahí no hay nada pensado por el otro para mí. Eso no tiene que ver conmigo.

La obra de Jessica Benjamin ha destacado un aspecto fundamental de las relaciones humanas, si bien la afirmación del propio yo es fundamental para el desarrollo humano, no lo es menos el reconocimiento del otro. De ahí que cuando el sujeto no percibe en los aprendizajes nada que pueda reconocer como propio, como dirigido a él, se defiende mediante el aburrimiento, que viene a ser una especie de desconexión. Otro tanto ocurre cuando el modelo de aprendizaje no puede recoger nada de la creatividad subjetiva del aprendiente, esto es lo que ocurre en los modelos que abusan de lo memorístico, donde la única capacidad del sujeto en juego es la memoria.

Como nos recuerda Fernández, aprender significa apropiarse del conocimiento del otro, transformándolo a través del saber personal. Como vemos esta idea fue ya enunciada por Pichón-Riviére en la conceptualización que hizo del aprendizaje a través de la experiencia grupal. Aprender era apropiarse y subjetivar el conocimiento, hacerlo propio, pasarlo por el tamiz de la propia experiencia, la cual queda transformada posteriormente.

Alicia Fernández habla de metabolización, tomando este concepto de la bioquímica, metabolizar viene del griego *metábole*, significa el proceso de transformar una cosa en otra, por medios físico químicos, para hacerla asimilable por el organismo. Este proceso es semejante al que hay que realizar en el proceso de aprendizaje.

Silvia Bleichmar, una psicoanalista argentina con gran experiencia en trabajo con niños, emplea este concepto de *metábola*, introducido aunque no desarrollado por Laplanche, para explicar lo que pasa a nivel del sufrimiento psíquico, y también para intentar comprender lo que se produce en ese tránsito de cosas de afuera que tenemos que procesar en nuestro psiquismo. La capacidad de metabolizar experiencias del sujeto humano todavía no se comprende adecuadamente. Bleichmar incluye algo que me parece fundamental, no todo es metabolizable, ni por el organismo, ni por el psiquismo, ni tampoco, añadido yo, en los procesos de aprendizaje. Siempre hay cosas que se pierden en esa especie de retraducción que supone la metabolización. No todo es metabolizable, porque para convertir el conocimiento externo en un saber propio, hay siempre una parte que se pierde. Pero para que se produzca algo nuevo tiene que haber también algo que se pierda, de lo contrario nos encontramos con esas repeticiones estériles de una liturgia en las cuales el saber, como creación subjetiva está proscrito.

## **CONCLUSIONES**

Partimos de ideas básicas aceptadas por la comunidad intelectual, principalmente dos: 1. Que las emociones influyen hasta ser determinantes de la posibilidad de un desarrollo intelectual. 2. Que a veces, los problemas de aprendizaje son un síntoma, derivado de conflictos de orden afectivo.

Hemos querido poner en valor la idea de que el jugar, el aspecto lúdico del aprendizaje, ligado a la subjetividad y a la creatividad, ha de estar presente en las actividades desplegadas en el desarrollo infantil para que el conocimiento adquiera sentido.

Hemos incluido aspectos relacionales básicos como la necesidad de ser reconocido por el otro, y cómo esta necesidad básica se presenta en el campo educativo cuando el sujeto no se siente parte activa del aprendizaje. Como el conocimiento no puede ser propiedad de nadie, el conocimiento se produce en el encuentro con el otro, de lo contrario estaremos ante la erudición. Erudición del docente siempre inalcanzable para los alumnos.

Hemos introducido la necesidad de la participación de una subjetividad creadora, subjetividad que se construye en torno al presente, pero también en torno a un futuro, investido por los otros, y a invertir por el sujeto, cuando esa premisa queda dificultada o impedida, no hay futuro que invertir, o este es inalcanzable, aparece el aburrimiento. Aburrimiento que en multitud de casos es una defensa del sujeto frente a lo extraño de un aprendizaje del que no se puede apropiarse.

Estas son en síntesis un conjunto de propuestas apretadas para pensar y desarrollar en un diálogo abierto e inconcluso que seguimos manteniendo día por día.

## **REFERENCIAS**

- Fernández, Alicia. La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1987.
- Freud, Sigmund. Obras completas. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1978
- Winnicott, D.W. Realidad y juego. Editorial Gedisa. Barcelona, 2012.
- Rodulfo, R. El niño y el significante. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1993.
- Benjamin, J. Los lazos del Amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1988.
- Pichón- Riviére, E. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, 1983.
- Laplanche, J. Nuevos fundamentos para el psicoanálisis. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1989.





## **2. ESTRATEGIAS CREATIVAS**



## **EL LENGUAJE DE LOS PROCESOS Y LOS MATERIALES CREATIVOS: estrategias y técnicas para el acompañamiento creativo en el aula.**

**Eva C. Mesas Escobar<sup>24</sup> y Eva Santos Sánchez-Guzmán<sup>25</sup>**

Crear no es sólo una habilidad o una materia de conocimiento, es una actitud necesaria y vital para el ser humano. Crear es descubrir, inventar, reconocer...; la creación es el medio de comunicación a través del cual, el infante, conoce y organiza su mundo; es la forma de contacto más directa con el mundo subjetivo, constituido de lo individual y de lo social, propio e intransferible. En definitiva, crear es un vehículo para ponernos en relación con el otro y dar sentido a nuestra vida.

Atendiendo a las competencias generales del currículo de Educación Primaria (R. D. 126/2014, de 28 de febrero) podemos considerar que la creatividad está presente en todas ellas de manera transversal y especialmente colabora en el desarrollo de las competencias sociales y cívicas; en el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; en la toma de conciencia y en el avance de la capacidad expresiva.. Es habitual observar en el aula niños o niñas a los que llamamos “creativos por naturaleza”. Sin embargo, la capacidad creativa es común a todos los seres; por ello, el docente ha de poseer estrategias adecuadas para no bloquear esta capacidad y desarrollarla en el resto de escolares, teniendo siempre en cuenta que “la comprensión de la diversidad creativa pasa por una atenta observación de las características individuales, tanto en los productos acabados, como en los procesos en los cuales se generan esos productos” (Palacios, 2001; 88)

El actual sistema educativo reconoce la necesidad de una educación inclusiva en la que convivan escolares con diversas capacidades. El presente texto, más allá de un recetario de técnicas artísticas para trabajar en el aula con jóvenes con dificultades madurativas, pretende ser un medio que permita al docente tomar conciencia de lo que supone estimular la capacidad de crear en la escuela, en la inclusiva y en el resto. Las autoras defendemos la creatividad integrada mediante la cual trabajan en común personas con diversas capacidades y que “reconoce el pleno derecho de las personas con capacidades diversas físicas, psíquicas y/o intelectuales a disfrutar de todos los ámbitos de la cultura, así como de la formación en arte y sus procesos artísticos” de un modo pleno. (Santos y Mesas, 2018; 778)

La creación se establece siempre en un diálogo entre el material, la herramienta (entendida como estrategias creativas) y el creador. Este diálogo a tres es lo que llamaremos proceso creativo. Según Hernández y Montero-Ríos: la creación es un diálogo entre la obra y el creador, donde ambos tienen algo que decir, pero donde el propio proceso habla más allá de los dos (2016, pág.75). En este sentido, Jean-Francois Pirson advierte que si “el objeto creado es un momento de la experiencia íntima de la persona” no hay que olvidar que este

---

<sup>24</sup> Licenciada BB.AA. Artista plástica. Arteterapeuta

<sup>25</sup> Dr. BB.AA. Profesora Titular UMU. Artista. Master en Arteterapia.

proceso está influido “en cierta manera por las fuerzas colectivas propias de un grupo o lugar” (1988; 28). Según esto, pretendemos alertar al docente sobre lo importante que es en los procesos creativos, no atender únicamente a los resultados, sino a los procesos y las relaciones que se dan en este y de este con el grupo y lugar.

### **1. La importancia del proceso creativo**

Es cierto que la posibilidad de crear en sí misma puede ser gratificante y enriquecedora para el niño, niña, con dificultades madurativas pero este proceso quedaría vacío sin el debido acompañamiento. La función del docente que pretende facilitar el desarrollo madurativo en menores, no puede ser únicamente la de poner en juego un proceso creativo a través de un directorio de herramientas. El trabajo creativo obliga nos a mirar de otro modo, a utilizar los recursos creativos en toda su extensión, a despojarse del uniforme de experto en la materia y a ponerse en el lugar de “estar con” y ser un facilitador de la experiencia creativa.

Sin llegar a ocupar el rol del terapeuta artístico, quien tiene unos conocimientos específicos en intervenciones artístico-terapéuticas, el docente puede realizar en el aula un acompañamiento creativo que está en relación, como ya hemos introducido, no sólo con la herramienta o las técnicas artísticas, sino con la observación de los procesos y las relaciones que se dan en este: relaciones con la obra, con el grupo, con el espacio, con el propio docente.

Es importante que el docente comprenda que la creación implica una serie de movimientos internos y dificultades que debe contener y sostener. Crear no siempre es fácil, crear implica la capacidad de sostener el vacío y el silencio. El vacío es el lugar de la creación, necesario para que algo tenga la posibilidad de llegar, de colocarse y de encontrar su lugar. El vacío, a veces, provoca vértigo, riesgo, implica la posibilidad de cambio, de tomar decisiones, de búsquedas y de encuentros inesperados.

Durante el proceso creativo tiene lugar un diálogo íntimo entre el creador y el material. Crear es un proceso emocional e intelectual, donde el momento íntimo de exploración con la materia y el diálogo que en él se da son lo más importante. Cuando pretendemos que la creación pueda ser un apoyo en el desarrollo con dificultades madurativas en el aula, los procesos siempre serán primordiales, independientemente de que la sesión creativa concluya con la construcción de un objeto o no. Según esto, traemos las palabras de la arteterapeuta Montse Omenat, la cual expone que:

*Es importante alentar en la exploración, sin pretender nada más que encontrar una comunicación con el material, iniciar en la idea de proceso en el sentido de que todo lo que sucede tiene un valor y no requiere que concluyamos en una obra. (2006: 240)*

### **2. Pautas para un acompañamiento creativo en el aula**

Entender el proceso creativo, y atender a las relaciones que dependen de este, sería la base en la dinamización de un taller creativo. Sin embargo, para un correcto acompañamiento creativo es necesario tener en cuenta una serie de premisas y pautas que enumeraremos en adelante.

- Creer en la capacidad creativa de todos y todas. La premisa básica, a la hora de emprender un taller creativo con jóvenes con dificultades, es la presunción de la capacidad creadora a cualquier nivel de inteligencia. Es necesario comprender que todos somos creativos y la capacidad creadora es inherente al ser humano. Sin embargo, cuando hablamos de menores con dificultades madurativas, parece que tenemos que hacer un esfuerzo extra en esa presunción de capacidades creativas. Esto se debe, a un concepto mal interpretado de la inteligencia creadora, que entendía que por debajo de un determinado cociente intelectual no era posible el proceso creativo. ***No obstante, la creación es un producto del pensamiento y no de la inteligencia, y el pensamiento existe, prácticamente, en cualquier nivel de inteligencia. Además, la relación entre proceso creativo y pensamiento es una relación de reciprocidad y retroalimentación: El pensamiento hace posible la creación, y la creación construye pensamiento.***

- **Su tiempo y mi tiempo no es siempre nuestro tiempo.** Como dinamizadores de un taller creativo debemos adaptar el tiempo de las propuestas creativas al tiempo de los jóvenes con los que trabajamos. Cuando trabajamos con niños, con niñas, dependiendo de sus dificultades y también de su edad, nos podemos encontrar que sus tiempos distan mucho de nuestros tiempos o de quienes trabajan con ellos en el aula: pueden ser muy rápidos y consumir nuestras propuestas rápidamente o excesivamente lentos. Si trabajan demasiado rápido es posible que esto se deba a una resistencia hacia la creación que no le permita entrar en el goce del proceso creativo.

Debemos tener en cuenta que entrar en el procesos creativo lleva tiempo, es tan necesario permitir ese tiempo suficiente para experimentar y pensar, como concertarlo con el menor o el grupo de antemano. El usuario debe saber el tiempo del que dispone para adaptar ese tiempo a su proceso personal y procurar que el tiempo de creación sea generalmente el mismo en cada sesión.

- **El lugar donde se crea es importante.** El espacio donde se crea es algo más que un espacio físico, el taller se transforma en una zona de juego que debe proteger a cada infante para que éste pueda entrar en diálogo consigo mismo, consigo misma, y con su entorno. Es importante que el lugar para crear y experimentar sea siempre el mismo, puesto que genera confianza y seguridad. Si bien, en momentos más avanzados podremos sugerir otros espacios de intervención. También debemos facilitar que sea un lugar neutro y preferiblemente nuevo (diferente al espacio habitual del aula). Es importante que no sea un lugar excesivamente aséptico que coarte la libertad creadora, ni demasiado caótico. Debe ser un lugar que invite a la creación, donde los materiales plásticos sean visibles y accesibles, y con la garantía de pilas de agua cercanas para poder trabajar con todo tipo de técnicas y limpiar los materiales.

- **Construir un encuadre conjunto.** Siempre existen unas reglas. En toda relación, para que esta se pueda establecer saludablemente, existen unos acuerdos tácitos o establecidos que posibilitan su desarrollo. Estos acuerdos tienen que ver con qué se puede o qué no se puede hacer dentro de sus márgenes. El éxito de un taller creativo y las relaciones que se dan en él depende, en buena medida, de que se tengan en cuenta y se cumplan una serie de reglas y límites. Por ejemplo: respeto por los materiales, a los participantes y a sus obras.

Además, toda propuesta creativa tiene unas reglas que han de expresarse claramente con antelación. Sin reglas no existe juego, sin reglas no se da la creatividad. No dejar claras las reglas del juego puede llevar a confusión, llevando al participante incluso a autoimponerse unas propias que podrían bloquear su actitud creativa.

Sin embargo, en un taller creativo las reglas deben ser diferentes al resto de las tareas del aula, debemos permitirnos marcar unas reglas más abiertas, ser más permisivos de lo que somos habitualmente. Las propuestas han de tener unas pautas claras, pero no deben ser demasiado directivas para que cada niño, cada niña, pueda conectar con lo propio, y construir de la manera más libre posible. En definitiva; es necesario comprender que los límites no sólo limitan, también encuadran, contienen y dan seguridad.

•**El lenguaje de los materiales.** Los materiales también nos hablan. Conocer y observar lo que ocurre con los distintos materiales es relevante en un taller creativo. Debemos prever las cuestiones físicas o simbólicas de cada material, así como el nivel de control que permite cada uno, y cómo este puede afectar en la tarea del participante. Los materiales no son mudos ni neutros, por el contrario, crean significados, cuentan historias, nos conectan con experiencias internas y externas. No debemos perder de vista que el contacto con los materiales, en ocasiones, es un reencuentro y conecta con una experiencia pasada; así que en la mera elección del material, o en su resistencia, el niño o la niña nos está hablando de su relación con la materia y nuestra tarea en este momento es la de escuchar y ayudarle a explorar juntos cuando sea necesario.

En las primeras sesiones deberíamos hacer una presentación de los materiales, pedir a los menores que los toquen y exploren con nuestro acompañamiento. En el transcurso de estas, podremos observar si algún participante no avanza en su proceso de relación e indagación con los diferentes materiales. Si existe un bloqueo, este podría estar relacionado a aspectos de confianza, seguridad, estabilidad que tienen que ver con cada actitud, personalidad o con su situación actual. Tendríamos que animarle ofreciendo un amplio campo de materiales y medios para que pueda realizar pequeños cambios en sus producciones sin intervenir directamente. Es recomendable facilitar distintos tipos de materiales (por lo menos en las primeras sesiones) para que el, la menor pueda tomar aquel que le haga sentir más cómodo e ir incorporando otros recursos poco a poco.

•**Provocar la palabra tras el proceso creativo.** Es importante provocar la palabra tras el proceso creativo, permitirles en cada sesión, un tiempo para pensar y que puedan traer alguna palabra: un nombre, un título, una descripción o una sensación. De nuevo, en este momento de palabra, tenemos que trabajar con sus tiempos y no con los nuestros dedicándoles el tiempo que necesiten para hablar o expresarse.

•**Acompañar con nuestra palabra.** Cuando acompañamos con nuestras palabras, no nos referimos a un tipo de devolución o un feedback en el sentido estrictamente terapéutico. Se trata, más bien, de dar valor al proceso o la obra a través de nuestras palabras, traer en palabras cuestiones que han tenido lugar durante el taller que pueden ser importantes para

el niño, la niña o el grupo. La devolución es importante para que los menores sientan nuestro reconocimiento, nombramiento y nuestra mirada. Aquello que les devolvemos debe ser, en primer lugar, verdad y, en segundo lugar, aportar valor al proceso o a la obra realizada. Nuestras palabras jugarán un papel relevante para ayudarles a desarrollar su capacidad de asociación o simbolización. Debemos devolver aquella información que consideremos relevante sobre su trabajo para ayudarle a encontrar sus propias respuestas. Señalar, relacionar, preguntar, conectar y estimular son medios que les ayudarán a encontrar el sentido de sus trabajos y al mismo tiempo es una forma de hacerles saber que su trabajo tiene un significado y un valor.

### **3. Estrategias creativas para trabajar en el aula con jóvenes con dificultades madurativas**

#### **3.1 Explorar con los sentidos. El material como estímulo y medio de creación.**

Hemos visto que, en un primer nivel, trabajar con lo creativo es tomar contacto con el material. El acceso a lo simbólico ocurre siempre en primera estancia en el campo afectivo-sensorial. El material propone sensaciones desde su olor, su sonido, pero sobretodo su tacto. Estimular hacia el proceso creativo surge del interés del menor por experimentar y explorar los materiales plásticos. Debemos tener en cuenta que en el mero hecho de explorar el material están creando, independientemente de que en ese proceso puedan o no concluir su exploración, en una obra artística. Explorar el material, tocarlo, manipularlo u olerlo provoca sensaciones en el menor, la menor, sensaciones que a su vez estimulan imágenes, imágenes que generan conexiones y pensamientos. .

Entrar en un proceso creativo implica sentir el material desde su tacto: la maleabilidad y frescura de la arcilla, la suavidad al desplazar ceras grasas por un papel continuo, la textura suave o gruesa de diferentes papeles (de seda, de acuarela, de lija, etc..). Tocar es un generador de emociones, sensaciones y pensamientos, porque nos pone en contacto con *“el aquí y el ahora”* de nuestro propio cuerpo sensible, permite trabajar la concentración y la conexión con nosotros mismos, con nosotras mismas. Desde la exploración y el contacto podemos encontrar una gran cantidad de propuestas creativas que nos ayudarán a facilitar al menor con dificultades madurativas a entrar en su mundo creativo, permitiéndole conectar y recuperar su memoria sensorial, así como reconectar con el mundo de los sentidos a través de la piel.

Es importante no quedarnos en los materiales clásicos de la educación plástica, podemos pensar en cómo introducir otros materiales que potencien sus percepciones sensoriales. Un buen recurso sería realizar diferentes **pinturas sensoriales**. Podemos realizarlas , de forma sencilla, añadiendo a la pintura de dedos diferentes semillas, tierra o agua para conseguir diferentes densidades e incluso bolas de gel para plantas con diferentes texturas. De esta manera, la experiencia de pintar se convierte en una experiencia sensorial completa. Otra variante, si notamos que el menor tiene aprensión a la pintura o miedo a mancharse, es utilizar una caja con arena para dibujar con los dedos o con diferentes elementos (piedras, conchas, hojas, garbanzos, semillas, etc...) o pintar sobre un soporte con arenas de colores.



También podemos construir **objetos sensoriales** sencillos, uno de los objetos sensoriales más sencillos que podemos realizares rellenar guantes de látex o globos con harina, garbanzos o gomina para el pelo, y explorar las diferentes sensaciones que nos provocan. Además estos objetos pueden sernos útiles en los talleres como elementos, estímulos o incluso pinceles. Otra versión de estos objetos sensoriales son las **pantallas** sensitivas. Podemos realizarlas utilizando bolsas de plástico para congelar alimentos o cualquier bolsa transparente. Debemos rellenarla con gomina para el pelo, colorante alimenticio o, si queremos darle un toque de magia, incorporar diferentes purpurinas. Tras rellenar la bolsa la sellaremos bien con cinta aislante y al moverla el colorante comenzará a mezclarse con la gomina, convirtiéndose en un líquido de color. Si colocamos la bolsa en horizontal animamos al niño, a la niña, a que mueva el contenido de la bolsa. Lo más interesante de estas pantallas es que pueden dejar huella de nuestros gestos: podemos escribir con el dedo, calcar nuestras huellas o de cualquier objeto.

Mientras construimos objetos sensoriales podemos invitar a los menores a prestar atención a los sonidos. Escuchar el sonido del látex en contacto con el líquido, prestar atención a cómo suenan los garbanzos al rozarse entre sí, la arena u otros materiales puede resultar muy estimulante. Podemos acompañarles a explorar la sonoridad de los materiales, animándoles a construir **objetos sonoros** o instrumentos musicales. Algo tan sencillo como agitar un bote de plástico con diferentes ingredientes puede ser una experiencia creativa muy apremiante.

Si queremos seguir explorando en los sentidos, existen actividades de toma de conciencia, en la que se presentan a los infantes objetos a los que se deben mirar, oler, sentir, oír para generar sensaciones. Podemos invitarles a tocar sus perfiles para luego trasladar lo que se ha percibido en un dibujo. Las propuestas pueden ser muy diversas y permiten conectar nuestros sentidos y estimular la creación a través de lo sensorial. Otras propuestas serían: pintar o modelar con los ojos cerrados, dibujar o dejar huellas sobre el barro provocando distintos sonidos o fragmentos musicales, trasladar el sonido de un objeto a una imagen, interpretar con el cuerpo una mancha o un sonido, entre otras.

### 3.2 Garabatear. Dejar rastros, restos y huellas para descubrir el mundo.

Como hemos visto, la curiosidad surge de la exploración sensorial del material, pero poco a poco el niño, la niña, va siendo consciente de su forma única de marcar, de la posibilidad de dejar rastros y, de cómo estos rastros ratifican su forma única de estar en el mundo. El gesto más espontáneo y subjetivo del que disponemos es nuestro garabato y constituye el primer intento del menor de comunicarse con el mundo exterior. Las formas más comunes de garabatos, en condiciones normales, surgen entre el año y los tres años y suelen ser puntos, rayas y formas redondeadas. En ocasiones, esos garabatos, contienen un símbolo y el niño es capaz de asignar un nombre a esa forma abstracta, como por ejemplo: un perro, un niño, un coche. En este momento surge lo que conocemos como el dibujo.

Dibujar es expresarnos gráficamente a través de un mapa de trazos, signos, manchas organizados de una determinada manera. El dibujo es la expresión creativa básica. Según Kandinsky, el dibujo sería un punto que se desplaza sobre el plano (1926). Nuestro primer trazo sobre un papel, o las paredes, es algo más que un signo, es el símbolo de este ser sobre el mundo. El dibujo resulta tan importante que es la primera marca estructurarte del ser, el dibujo nos permite ser, nos devuelve la realidad de ser: Es la imagen, la huella del niño en el mundo (López, 2006:93-97): Siguiendo las palabras del psicólogo infantil Ricardo Rodulfo: “la manera que un niño tiene de aposentarse en un lugar es a través de las marcas que hace y deja en él. El niño es un ser marcante, ser de marca, demarcado por la marcas que es capaz de percibir” (1999: 33).

El dibujo conecta con el plano emocional y sensitivo, permite la constitución e integración del propio cuerpo. “Cuando un niño dibuja, modela o pinta está repitiendo (...) pasos de la escritura que antes se cumplieron en el plano de ese singular dibujo corporal: la caricia” (Rodulfo, 1999: 80) En este sentido el primer acto de dibujar busca reproducir sensaciones y experiencias de un cuerpo pre-consciente, reproducir la caricias recibidas en su cuerpo hacia el mundo. Sólo el niño que ha interiorizado las caricias, en una etapa pre-consciente y pre-verbal, es capaz de crear. “Porque hubo estructuración corporal a través de la caricia, el niño tiene posteriormente abierta la posibilidad de garabatear en la hoja” (Rodulfo, 1999: 74)

Existen muchas formas de animar al menor a explorar con el dibujo. Una de las técnicas más interesantes es **garabatear o dibujar de forma automática**, para ello pediremos al menor que imagine que el soporte de papel es un mapa, le invitamos a tomar un lápiz y a marcar un recorrido imaginario a través de ese mapa (también se puede realizar con los ojos cerrados). Una vez terminado el garabato podemos examinar las formas y trabajar sobre ellas, colorear huecos o identificar y remarcar las imágenes que sugieran las líneas con diferentes colores (Fig. 1). Otra variante para comenzar a dibujar es **arrugar un papel y continuar las líneas de arrugas**. Podemos arrugarlo con más o menos control, estíralo de nuevo, examinar los distintos efectos de las líneas, las luces y las sombras del papel. Las arrugas del papel serán el estímulo que invite a trazar las primeras líneas o a rellenar las sombras de esas líneas con lápices de colores o cualquier otro material. Otra forma sencilla de iniciar en el dibujo es contornear, podemos estimularles para que contorneen las sombras de los objetos o el propio cuerpo o el de algún compañero o compañera (Fig. 2 y 3).

El dibujo nos conecta con **la huella**, dibujar también es imprimir, dejar nuestra huella. Explorar con la huella nos permite dejar el rastro de un contacto, de un encuentro deliberado o fortuito, cualquier elemento puede convertirse en un pincel improvisado capaz de dejar huellas. Podemos construir pinceles con elementos de la naturaleza (hojas, ramas, flores, semillas, plumas) y observar sus rastros (Fig. 4). También podemos hacer estampaciones con frutas y vegetales. Sería interesantes ayudarles a explorar a su alrededor, a tocar y observar las diferentes cualidades y texturas de los objetos que le rodean y animarles a dejar huellas con ellos. Resulta muy estimulante pintar con cuerdas, telas, espátulas, vasos y cubiertos de plásticos, entre otros tantos elementos posibles.

### **3.3 Experimentar y descubrir. Poner en juego la creación**

Si nos olvidamos del resultado y nos centramos en el proceso nos abandonamos al juego. Los procesos creativos resultan gratificantes en sí mismos, pero introducir el juego y la experimentación otorga a la creación un aporte de disfrute extra. Huizinga definiría el juego como una ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de tensión y alegría, y de la conciencia de ser otro modo diferente a la vida corriente. (1987:47).

La experimentación potencia la actitud creativa y se convierte en una fuente de motivación intrínseca para crear cuando conseguimos que el menor se convierta en el guía de su proceso creativo a través los materiales. Experimentar es la capacidad de realizar ensayos para probar cosas desconocidas o combinar técnicas conocidas con la finalidad de descubrir efectos novedosos. María Acaso y Clara Megías a través de su experiencia de trabajo sobre creatividad exponen que:

*Experimentar es lo opuesto a hacer las cosas de manera contralada, por lo que la improvisación y el error son procesos inherentes a cualquier trabajo de Art Thinking. Experimentar significa probar, improvisar, remezclar, equivocarse, seleccionar y desechar. Hemos de aceptar que las cosas no siempre ocurren como las hemos planeado: resinificar el fracaso es la única manera de continuar. (2017: 187)*

La experimentación se entiende como un proceso abierto a explorar posibilidades que implica: buscar, probar, asumir el azar, afrontar el riesgo a lo desconocido e integrar el error como algo positivo. Un error, al fin y al cabo, es algo que no esperamos, algo que no estaba en nuestros planes, por tanto un error puede convertirse en un nuevo descubrimiento. Según las arteterapeutas Ana Hernández y María Montero-Ríos Gil “el papel del terapeuta es acompañar en el descubrimiento de otras posibilidades de los materiales, de señalar cómo

se puede trabajar desde el error, desde aquello que se ha roto o tiene un desperfecto, para otorgarle una nueva oportunidad” (2016: 172)

Generalmente creemos que el proceso de creación necesita de control y deliberación por parte de creador. Sin embargo, no siempre es así y desde comienzos del siglo XX, los artistas de las primeras vanguardias (dadaístas, surrealistas, futuristas), pusieron en marcha mecanismos de creación que desechaban en mayor o menor medida el control del artista sobre su obra, e incorporaban mecanismos de azar e improvisación en sus procedimientos artísticos. Una de las propuestas más gratificantes puede ser la de permitir al menor crear desde el azar, desde el juego, simplemente poniendo en marcha su espontaneidad con sencillas propuestas basadas en el azar.

**Pintar con técnicas líquidas** relaja los niveles de control y pone en marcha el azar y la improvisación. Podemos utilizar acuarelas, tintas o anilinas. Algunas tintas de color son solubles en agua y otras tienen una base de goma laca o acrílica, generalmente son transparentes o semitransparentes y poseen una considerable profundidad de color.

Las tintas pueden mezclarse entre sí o superponerse para crear una infinita variedad de tonos y matices (transparencias, pátinas y veladuras). Las técnicas líquidas o materiales fluidos, que estarían más conectados con lo emocional, no son adecuadas para todos los escolares ya que pueden generar sensaciones que van del desbordamiento a la pérdida de autocontrol; sin embargo, si pueden emocionalmente desenvolverse en la fluidez del material podrán disfrutar muchísimo del juego exploratorio y de las sorpresas de los resultados. Estas técnicas, por otro lado, pueden ser una buena estrategia para trabajar con niños o niñas muy inseguros y con importantes bloqueos creativos, ya que permite crear bonitas imágenes azarosas (Fig. 5)

Las técnicas líquidas permiten crear pátinas, transparencias, chorreados, sopladitos, *dripping*, *colulages* y manchas azarosas. Las técnicas más densas son más controladas y permiten añadir cargas (harina, arenas, serrín, restos vegetales) con la posibilidad de generar texturas y pinturas con mayor densidad. Podemos aplicar la pintura con pincel, pulverizador, cepillos, cuentagotas, plumillas (técnicas más fluidas) o con espátulas (técnicas más densas, especialmente técnicas con carga), así como con los dedos (técnicas de densidad media).

Las técnicas líquidas permiten gotear pintura con diferentes elementos, también pueden modificar el recorrido de la gota moviendo el papel o soplando con una pajita, se pueden realizar reservas en el recorrido de la gota con un material no fisionable. Si trabajamos con tintas al agua podemos realizar reservas con ceras de colores o ceras blancas si queremos disimular las reservas. La incorporación de sal cuando la pintura esté húmeda hace que esta absorba la pintura dejando surcos sin color y superficies vaporosas.

Las manchas realizadas al azar pueden funcionar como estímulo para iniciar o completar un dibujo. Además, al doblar un papel con manchas las multiplicamos creando infinitud de formas simétricas que evocan el imaginario infantil. Si presionamos un papel o lienzo cubierto con pintura fresca en su superficie sobre otro creamos **calcomanías**. Las interesantes texturas y manchas vaporosas generadas por la frotación de papeles pueden simular paisajes o ciudades imaginarias y poner en marcha la imaginación.

**Pintar con burbujas de jabón** nos remite directamente a lo lúdico. Esta técnica requiere un tiempo previo de preparación del material que da conciencia de la idea de pequeño proyecto. El día anterior debemos realizar una mezcla, por cada color, de pintura acrílica y lavavajillas en partes iguales dejándola reposar toda la noche. Echaremos gotas en nuestra cartulina para a continuación soplar con pajitas y crear las burbujas que al romperse dejarán rastros circulares creando composiciones geométricas azarasas. (Fig. 6)

### **3.4 Construir, de-construir y reconstruir. Diferentes formas de crear**

Una vez que el menor, la menor, es capaz de explorar sensorialmente los materiales, dejar rastros y experimentar sus posibilidades creativas es capaz de comprender que el proceso creativo es un medio que permite construir, destruir y reconstruir. Crear también es cortar, recortar, trocear, rasgar, manipular la materia hasta hacerla desaparecer, hasta desaparecer nosotros mismos con ella. Tenemos que acompañar en la creación y entender que descomponer una forma nos permite transformar el significado de esta para transformarse en una forma nueva, en un nuevo orden, o no.

En un taller creativo debemos permitir manipular la materia de la forma que se necesite. A veces nos encontraremos con niños o niñas que construyen y destruyen continuamente su trabajo. No debemos preocuparnos, simplemente han descubierto que el proceso es más importante que el fin creativo.

Siguiendo de nuevo a Ana Hernández y María Monteros-Ríos Gil, entendemos que: “destruir es importante. Debemos respetar el derecho a no conservar de los jóvenes y entender que es necesario destruir para poder reconstruir” (2017:148). En ocasiones destruir tiene que ver con el derecho a desaparecer, la decisión de no hacer o a la libertad de no querer situarse en la permanencia de la obra. Otras veces, esta acción está conectada con cuestiones de resistencia o rebeldía o incluso con la imposibilidad del menor de auto-sostenerse en la propia creación. En cualquier caso, como acompañantes en el proceso debemos permitir y contener para avanzar juntos en el proceso creativo, respetando los tiempos y las resistencias de los niños y niñas con quienes trabajamos (2017: 148-149). Muchas formas de creación, a partir de las primeras vanguardias, surgen justamente de la destrucción y la descomposición de imágenes o elementos ya dados. Sin duda la técnica más utilizada es el **collage**: técnica que consiste en el pegado de diversos fragmentos de materiales sobre una superficie. El término se utiliza de forma general para hablar del trabajo pictórico que incorpora otros elementos como lanas, telas, fotografías, papeles diversos (fig.7). Cuando para realizar nuestro collage utilizamos únicamente imágenes (fotografías, imágenes de revistas o materiales gráficos ya impresos) estaremos realizando un **fotocollage**. El niño, la niña, puede rasgar el papel con sus manos, utilizar tijeras para contornean figuras o recortar la imagen en fragmentos similares para realizar diferentes versiones de fotocollages. La cubomanía es un método para crear collages utilizando una imagen cortada en pequeños cuadrados y ordenados al azar. Esta técnica fue utilizada por el artista surrealista rumano Gherasim Luca. Otra variante de collage al azar es la técnica utilizada en el dadaísmo, especialmente por Hans Arp, que consistía en componer una imagen a través de otros elementos sin ningún orden lógico, en muchos casos colocando estos fragmentos según caían azarasamente sobre el soporte preparado con pegamento en spray.

El **decollage** es el uso del collage a la inversa; es decir, en lugar de construir una imagen a partir de la suma de otras imágenes o partes de ellas, se crea cortando, rasgando o eliminando partes de la imagen original. Cuando el collage toma tres dimensiones lo llamaremos **ensamblage**. Ramas, flores, hojas, cortezas, arenas, piedras, rocas, conchas, guijarros o plumas son materiales ricos en texturas, colores e incluso olores que la naturaleza nos ofrece para poder trabajar en el aula. También podemos pensar en cualquier material de reciclaje: plásticos, cajas, cartones, Tetrabrik y otros que pueden constituir excelentes elementos para realizar composiciones. (Fig. 8)

La elección de los materiales en este tipo de construcciones nos permite así mismo, poder trabajar con el contexto en el que viven los escolares: el mapa de la ciudad, imágenes de personajes famosos, de obras de arte, prendas propias viejas, envases de productos consumidos, elementos naturales del entorno... Hemos de evitar la construcción de manualidades que persigue la elaboración de objetos funcionales, cuyo proceso lleva unas reglas demasiado concretas para permitir la creatividad. En este sentido añadimos las palabras de Acaso y Megías;

*La producción de manualidades, de artesanías (o proyectos tecnológicos) en la escuela, se encuentra desconectada de los tiempos, los procesos y las estrategias de arte actual, permanece anclada a modos de hacer de momentos históricos que poco tienen que ver con los nuestros. (...) Los materiales que componen esta realidad son completamente diferentes a los años sesenta, por lo que las representaciones artísticas actuales, deberían tenerlos en cuenta. (Acaso. M y Megías. C. 2017:77)*

Las técnicas de construcción, deconstrucción y variantes de los collages son las propuestas con más estructura que podemos ofrecer a los menores con los que trabajamos. Es una herramienta que permite producir sentido de manera no intimidante. Una foto recortada o un elemento (una hoja, una rama, etc.) nos permite adueñarnos de los conceptos asociados a ellos, y dotarlos de un nuevo sentido a través de la creación. El collage permite construir de una forma sencilla imágenes figurativas, oníricas o surrealistas (de hecho, fue también uno de los medios más utilizados en el surrealismo artístico), puesto que es un medio idóneo para crear nuevos objetos irreales, animales fantásticos y/o seres extraños, sin el virtuosismo del dibujo, dejando aflorar libremente el imaginario interior.

### **3.5 Habitando el espacio.**

Según Albrech (1981), el ser humano establece tres relaciones con el espacio: la relación vital, la reflexiva y la activa. En la primera, el autor atiende al espacio del propio cuerpo, al espacio circundante y a los modos de percibirlo, sentirlo, experimentarlo. Habitamos, defendemos y aseguramos el espacio creando así un espacio propio. Nuestra relación reflexiva con él es simplemente pensarlo, estudiarlo, lo que hacemos en estos momentos de nuestra escritura. Obviamente, la relación activa será la que modifica e interviene el espacio. Poder trabajar estos aspectos en el aula ayuda a la comprensión de nuestro ser en el mundo.

Estrategias artísticas como la performance que trabaja con el cuerpo o la instalación que lo hace con el espacio son extremadamente adecuadas para abordar estos conceptos.

**La performance** no es una representación en la que intervienen unos actores, unas actrices, un guión, un escenario..., la performance es la presentación de acciones concretas, muchas veces cotidianas, que nos relaciona con el espectador, en un espacio cercano y en un tiempo pausado.

Según Albrech (1981), la consciencia de nuestro cuerpo comienza por la boca y continúa por las manos. Experimentar con los gestos y las expresiones faciales que surgen al comer una manzana puede ser un primer recurso para comenzar estas experiencias. El contacto con los demás, mano con mano, piel con piel, suele ser delicado. Si alguien dibuja el contorno de nuestras manos sobre un papel seremos conscientes de nuestra piel, pero si proponemos realizar una composición con las manos de nuestros menores, el contacto surgirá en una imagen simbólica que podrá dar paso a un juego real de entrecruzamientos. Los objetos pueden también intervenir en las acciones. La figura 9 documenta una performance en la cual los globos estimulan o limitan, dependiendo de cada persona, el contacto visual y táctil.

Andar o desplazarnos, no solo hace presente nuestro cuerpo, sino que nos relaciona con el espacio en el que nos movemos. Inventar nuevos modos de desplazamiento, como rodar o ser deslizados por el suelo estando sentados en una alfombra pueden ser juegos que además favorecen la integración de personas con movilidad reducida. Otros modos de ocupar el espacio con el cuerpo pueden ser los paseos por el aula, paseos conscientes, en orden o desordenados, imaginando dibujos e incluso dejando la huella de sus pisadas sobre papeles blancos, a partir de la cuales poder continuar con líneas, manchas collage...

**El aula como lienzo.** Podemos entender que el espacio del propio aula es un recurso imprescindible a la hora de construir una estructura de transmisión de conocimiento. Afortunadamente, en la actualidad el tipo de organización en el que el docente se sitúa en un extremo de la sala, e incluso a veces sobre una tarima, mientras que los estudiantes se acomodan delante, está cambiando paulatinamente, dando cada vez más cabida a espacios para la comunicación horizontal. El lugar para crear debe ser un espacio que se construya por los menores, debe convertirse en un refugio, en un lugar seguro que permita a cada niño, a cada niña, ser, jugar y explorar. Para ello podemos invitarles a modificar el espacio a través de propuestas creativas con el mobiliario o mediante instalaciones artísticas. De esta manera las aulas pasan de ser espacios anodinos a enriquecedores lugares para el aprendizaje de y en las relaciones.

Las lanas nos ofrecen diversas posibilidades para modificar los espacios. El juego de las presentaciones en red consiste en ir generando este tipo de estructura a partir de lanzar ovillos de lana entre los participantes a la vez que se presentan, dejando un rastro de lana que dibuje dicho movimiento. El tejido generado se convierte en huella del encuentro que podremos incorporar al aula. Si utilizamos pequeños bastidores de palos o palillos pegados

entre sí con silicona, para hacer los entramados con lanas podemos conseguir estructuras más compactas que servirán para cubrir el espacio superior del aula. La instalación “Cielo marino” (Fig. 10) fue realizada en colaboración con personas con síndrome de Down. Inspirándose en la idea de mar y cielo como lugar entre dos realidades, la instalación reflexiona en conceptos como la idea de refugio, el lugar matricial, la relación con el otro a través de la creación y la relación del cuerpo en el espacio a través del juego y la experimentación. El uso de materiales flexibles, suaves, transparentes, (telas, plásticos, papel continuo) o la luz y la sombra, la música, los olores... permiten no solo reconstruir los espacios sino que además facilitan otras experiencias sensitivas. (Fig. 11).

**Transformar creativamente nuestro espacio natural.** El ser humano, por su condición de ser vivo, forma parte activa de la propia naturaleza. Las vanguardias artísticas también ofrecieron, a partir de la década de 1960, una nueva forma de expresión que se denominó *Land Art*, consistente en intervenir el paisaje para producir sensaciones y emociones. El paisaje se abre para que el artista, la artista desarrolle su intervención plástica. Podemos intervenir en el mismo espacio natural o salir a buscar elementos para realizar instalaciones en el aula o en los patios. En cualquier caso esta estrategia creativa estimula la búsqueda, la experimentación y el juego (Fig. 12). La artista Lucía Loren en su texto “La huella de Gea” presenta sus reflexiones a partir del trabajo en la escuela con este tipo de intervenciones, señalando el valor de la búsqueda, de la ruptura con el estereotipo, el beneficio del trabajo con elementos que no presentan condiciones a priori para su manipulación o la posibilidad de la interdisciplinaridad en la escuela llevando estas propuestas a otras disciplinas. Así mismo, resalta que el contacto con la naturaleza de modo creativo favorece “los vínculos de conexión entre el lugar y sus habitantes” (2107).

### **3.6 Construyendo vínculos a través de la creación integrada**

Ya hemos visto que trabajar con la creatividad permite ampliar posibilidades, avanzar en el desarrollo y mejorar la calidad de vida de los niños y niñas con dificultades madurativas en el aula, pero si además propiciamos que ese acceso creativo se dé entre personas diversas, a través de estrategias de la *creación integrada*, facilitaremos la inclusión social y cultural y posibilitaremos que estos niños y niñas puedan sentirse partícipes de un proceso creativo en igualdad de condiciones. El arte contemporáneo es un contexto idóneo para la inclusión social y cultural, ya que es un medio lleno de posibilidades que no discrimina entre las diversidad de capacidades de los seres humanos, y que, además, apremia la diferencia como vehículo de acceso a la creativo. La diversidad de formulas para crear, así como procesos basados en la espontaneidad, la experimentación y el azar, permiten a los niños con dificultades madurativas jugar en el arte contemporáneo en las mismas reglas que el resto de infantes. Además las experiencias de creación colectiva ponen el acento en lo relacional, lo vivencial y la experiencia del crear en la diversidad, como un proceso que enriquece no sólo la creación sino también las experiencias y las relaciones de los participantes.

Trabajar en torno a una metodología de *creación integrada*, implica trabajar en proyectos y propuestas de creación colectiva, como un concepto del arte contemporáneo que se refiere al conjunto de procesos colectivos que permite a un grupo de individuos crear



juntos con un objetivo artístico final. En el ámbito artístico contemporáneo cada vez es más habitual encontrar referencias en relación a la creación colectiva desde diferentes enfoques, incluyendo también propuestas de mediación con diferentes colectivos sociales como herramienta de inclusión social a través del arte. El valor de la *creación integrada* reside en entender que la actividad artística no sólo conecta al sujeto con su propia identidad individual, sino que le permite reconstruir vínculos sociales y construirse en la intersubjetividad. Tal y como entendemos las autoras “si somos sujetos cuando alguien nos nombra y formamos parte del lenguaje, lo somos porque se nos reconoce en la alteridad. El individuo se hace sujeto a través del Otro, en un reconocimiento mutuo: Es decir; nos construimos en la intersubjetividad”. (Santos y Mesas, 2018: 775).

La razón de este grupo de propuestas y algunas de las presentadas anteriormente, es generar, mediante prácticas artísticas de creación integrada, dinámicas en las que predominan los verbos hacer, construir, dialogar, intercambiar o compartir. Estas propuestas generan en sí mismas dinámicas de interacción, disfrute del proceso a través del juego participativo y la sorpresa de los resultados como cuestiones intrínsecas.

Una de las propuestas creativas colectivas más famosas, creadas por los surrealistas, es el *cadáver exquisito*. Esta dinámica consistente en que varias personas componen una frase o un dibujo en cada uno de los pliegues de un papel sin que ninguna de ellas pueda saber qué han escrito o dibujado las anteriores (Bretón, 2003: 25). La técnica del cadáver exquisito es una técnica de creación colectiva que puede tener muchas variaciones y adaptaciones pero que responde siempre a la norma de realizar a escondidas un dibujo que está destinado a ser completado por el resto de participantes, utilizando para su ocultación el plegamiento del papel. En algunas ocasiones y con el fin de que la obra tenga una cierta unidad se pueden marcar una pauta común (Por ejemplo: construir un figura antropomorfa o una composición lírica de formas circulares), generalmente se suelen dejar unas líneas del dibujo sin ocultar para que el siguiente participante pueda continuarlas desde su visión imaginaria del dibujo que se encuentra oculto. El hecho de trabajar a escondidas permite la libertad a la hora de crear, así como la introspección en el proceso. Por otro lado, los resultados siempre serán extravagantes y surrealistas, pero sobre todo sorprendentes para los niños y niñas. Las imágenes no esperadas les ayudan a trabajar la espontaneidad, activar su imaginación y estimular su mente.

Otra dinámica colectiva, de sencilla elaboración, **es el mural colectivo en acción**. Para su realización puede utilizarse la pizarra o un papel continuo de gran tamaño. Cada participante realiza sólo un trazo, puesto que en el momento en que levanta el pincel, o la tiza, del soporte pierde su turno y un segundo participante debe continuar. Durante la creación del mural colectivo, que puede ser figurativo o abstracto, nadie sabe cuál será el resultado, lo cual centra a los participantes en el disfrute del proceso (Fig. 13). Una vez generada la forma colectiva podemos reelaborarla, completar imágenes y darle color todos a la vez.

En la **propuesta micro-universos colectivos de plastilina** construimos personajes increíbles a través de una rueda de creación colectiva, para después representar pequeñas escenas o micro-universos con ellos, que estimulan la imaginación, la creatividad y fortalece los vínculos grupales. Para esta propuesta cada participante tomará dos trozos de plastilina de distintos colores y realizará una forma con uno de sus trozos. A continuación la forma inicial de cada participante irá rotando, y se irán añadiendo detalles de diferentes colores hasta que termine la rueda y la forma vuelva al participante que la inició, con todas las aportaciones del resto de participantes. Las diferentes transformaciones, los giros surrealistas en los personajes y la sorpresa de los resultados mantienen el proceso vivo, provocando un espacio de juego e interacción. Una vez terminado observamos las formas y vemos qué relación tienen unas con otras y que situaciones sugieren. En este momento podemos construir historias colectivas, imaginar qué hacen esos personajes y crear escenas en cajas de cartón (Fig. 14).

La diversidad de los participantes siempre enriquecerá el proceso y los resultados, generando formas de construir y contenidos más abiertos y diversos. Los niños, las niñas, con dificultades madurativas posiblemente generarán imágenes más libres, espontáneas y transparentes. Estas imágenes pueden ayudar al resto de participantes a que liberen sus defensas y bloqueos creativos. Crear juntos siempre es enriquecedor, hace que nuestro mundo se multiplique a través del vínculo con el otro. La *creación integrada* engrandece nuestro imaginario interior, puesto que permite que las diferentes formas de situarse en el mundo puedan encontrarse en una única imagen.

#### **4. Consideraciones finales**

Crear es un proceso emocional e intelectual que podemos estimular en los menores con dificultades madurativas en las aulas. El docente ha de ser un acompañante atento que crea en la capacidad creativa de sus estudiantes y en la suya propia. Dar valor al proceso creativo, a ese tiempo íntimo en el que la materia, la estrategia creativa y el autor o autora dialogan, constituye el embrión de las propuestas recogidas en este texto. De este modo, la experimentación con la materia, el descubrimiento o el juego permiten tener acceso a ricas experiencias sensitivas y emocionales que favorecen la conciencia de ser en el mundo.

El tiempo y el espacio condicionan estas propuestas, no solo en cuando que vivimos en una época y lugar determinado que influirán en los procesos, sino en el mismo espacio y tiempo de la creación. Las experiencias deben darse a partir de un encuadre previo que tenga en cuenta la duración de la actividad, de la experimentación, del pensamiento o el diálogo, el ambiente, o la dimensión del espacio... sin olvidar que cada estudiante vive a su modo cada uno de estos condicionantes, teniendo diferentes tiempos de reacción o acceso a la creación y diversas percepciones sensoriales ante los materiales o los espacios.

Pensar en materiales y técnicas específicas, en sus características físicas y simbólicas, puede ser un punto de partida para las experiencias. Sin embargo, poco a poco dominaremos estrategias mixtas que enriquezcan las propuestas. Esto se dará si estamos atentos, atentas, a los procesos, en los que existe el azar y el error, a los diálogos, a las inquietudes de los participantes, y en general a nuestro entorno. En definitiva, debemos poseer una mirada creativa.

Somos conscientes de la dificultad que puede suponer la realización de algunas de estas prácticas con grupos muy numerosos o demasiado heterogéneos, sugerimos en estos casos hacer subgrupos para que desarrollen a la vez propuestas con diferentes niveles de atención por nuestra parte y de modo rotativo. Así, mientras que unos grupos realizan actividades más tranquilas con otro podemos atrevernos a diferentes experimentaciones. El docente, conocedor de la diversidad de sus estudiantes, puede valorar qué actividades son más adecuadas para cada uno, para cada una, y cuál el orden para realizarlas. Hay que acompañarles y respetar los diferentes ritmos de acceso a los procesos creativos.

Hemos ofrecido diferentes estrategias orientadas específicamente para desarrollar la creatividad en el aula, y que serían llevadas a cabo, principalmente, durante los tiempos dedicados al área de expresión plástica. Pero queremos invitar al docente a incorporar tácticas creativas en el resto de procesos de enseñanza-aprendizaje favoreciendo la curiosidad del infante, su espíritu emprendedor o sus relaciones sociales.

## FIGURAS



**Fig.1.** Obra realizada a partir del garabateo libre. (Imagen Eva Cristina Mesas)



**Fig.2.** Proceso de realización de un dibujo a partir de contornear sombras de objetos. (Imagen Eva Cristina Mesas)



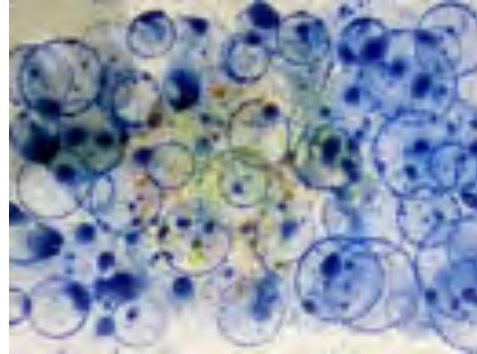
**Fig.3.** Proceso de realización de una obra colectiva a partir de dibujos de contornos del cuerpo en diferentes posiciones. En este caso se trabajo superponiendo contornos hasta crear una forma abstracta que fue interpretada después con pintura. (imagen Eva Cristina Mesas)



**Fig.4.** Obra realizada experimentando con las huellas de los elementos naturales. (Imagen de Eva Cristina Mesas).)



**Fig.5.** Proceso de experimentación con técnicas líquidas, dejando gotear pintura y modificando el recorrido de la pintura líquida soplando con pajitas o moviendo el papel. (Imagen de Eva Cristina Mesas)



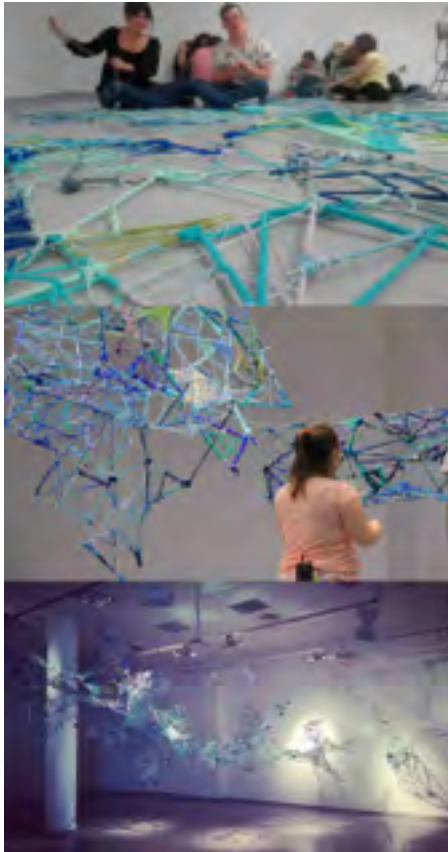
**Fig.6.** Obra realizada pintando con burbujas de jabón. (Imagen de Eva Cristina Mesas)



**Fig.7.** Proceso de construcción de un collage a ciegas realizado con elementos con diferentes texturas. (Imagen de Eva Cristina Mesas)



**Fig.8.** Proceso de construcción de un ensamblaje con elementos de reciclaje (Imagen de Eva cristina Mesas)



**Fig.9.** Documentos gráficos de la performance Eolia, realizada en inclusión con jóvenes con capacidades diversas (Imágenes de Eva Cristina Mesas)



**Fig.11.** Imágenes de una dinámica de transformación del espacio con telas, plásticos y papeles continuos. Exploración de espacio con la luz, los sonidos y los olores (Imagen de Eva Cristina Mesas).



**Fig.12.** Instalación en el suelo realizada con elementos de la naturaleza (Imagen de Eva Cristina Mesas)



**Fig.13.** Proceso de creación y resultado de un mural colectivo en acción. (Imagen de Eva Cristina Mesas)



**Fig.14.** . Proceso de construcción y resultados de la propuesta micro-universos colectivos con plastilina. (Imagen de Eva Cristina Mesas)

## REFERENCIAS

- ACASO. M y MEGÍAS. C (2017) Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación. Madrid: Paidós Educación.
- ALBREHCT, H. J. (1981) Escultura del espacio y configuración artística. Barcelona: Blume
- BRETON, A., ELUARD, P. (2003). Diccionario abreviado del surrealismo. Madrid: Ediciones Siruela
- HERNÁNDEZ. A y MONTEROS-RIOS GIL (2016). Actividades artísticas y creativas en terapia ocupacional. Madrid: Síntesis.
- HUIZINGA. J (1972) Homo ludens. Madrid: Alianza
- KANDINSKI. W (1926) Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos. Madrid: Paidós
- LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO. M (2006) El proceso creador y sus caminos: del dibujo y la fotografía en COLL ESPINOSA. F (coord) Dinámicas entre creación y procesos terapéuticos. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia (91-110)
- LOREN, L. (2017) La huella de Gea. Diálogos entre arte y naturaleza. En Gramática natural. Diálogos creativos con Lucía Loren. Colección Diálogos Creativos. Editor Palacios Garrido. Centro Universitario Cardenal Cisneros. Madrid
- MARÍN GARCÍA, T (2007) Estrategias de creación colectiva en el arte contemporáneo. En Marín García, T y Krakowski, A (Coords.) Tecnologías y estrategias para la creación artística (209-230). Altea: Universidad Miguel Hernández de Elche.
- OMENAT. M (2006) Arteterapia con mujeres que han sufrido violencia de género: Valor y uso del objeto artístico. En COLL ESPINOSA. F (coord.) Dinámicas entre creación y procesos terapéuticos. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia (225-263)
- PALACIOS GARRIDO, A. (2001) Aprender de lo particular: el estudio de las diferencias individuales en la creatividad gráfica infantil. En Pulso, 24. Centro Universitario Cardenal Cisneros. Madrid. (79-88)
- PIRSON, J-F (1988) La estructura y el objeto. Promociones y publicaciones universitarias Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, Boletín Oficial del Estado de 1 de marzo de 2014. 2014-2222
- RODULFO, M y R (1993) El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo. Buenos Aires: Paidós.
- RODULFO, R. (1999) Dibujos fuera del papel. De la caricia a la lectoescritura en el niño. Buenos Aires: Paidós Psicología profunda.
- SANTOS. E Y MESAS. E (2018) La creatividad integrada desde el análisis de experiencias artísticas con personas con capacidades diversas en espacios académicos. En Revista Complutense de Educación. Nº 29 (773-789)





## **DIBUJANDO POSIBILIDADES EN EDUCACIÓN**

### **La importancia de la capacidad de crear como objetivo educativo**

**Ana Hernández<sup>26</sup> y María Montero-Ríos Gil<sup>27</sup>**

La educación en la expresión y la aprehensión de la realidad, de acuerdo con las ideas de la Escuela nueva, y los movimientos de renovación pedagógica, señalados por Cizek, Herbert Read, Susanne Langer o Victor Lowenfeld, han supuesto una función y concepción del arte unido a la capacidad simbólica del ser humano y su capacidad de trascenderse en lo individual y social. Marian L. Fernández Cao. (2011:69)

El sistema educativo se encuentra ante el hecho de asumir y resolver una serie de cuestiones que van más allá de los contenidos específicos, para ocuparse del desarrollo integral de las personas. Para la propia escuela esto supone el reto de redefinir sus objetivos y en cierto modo su propia identidad, pues ha de plantearse que objetivos son aquellos que considera realmente educativos, así como la pedagogía y la metodología adecuada para poder llevar adelante su función. En el panorama educativo aparecen cuestiones relacionadas con la inclusión, la diversidad, el lugar que en el aula ocupan las vivencias y emociones, el conocimiento por la experiencia y un largo etcétera. Y, todo ello supone encontrar un paso que permita trascender un enfoque del aprendizaje basado en habilidades y contenidos para ir hacia una mirada global de la persona, potenciadora de las múltiples capacidades y manifestaciones de la inteligencia. Los educadores hemos de superar ese erróneo concepto del aprender entendido como algo externo que debe, aún si es desde la presión, introducirse dentro, pues ya sabemos que esta vía no irá necesariamente unida ni a la eficacia ni a la calidad del resultado. Y, comenzar a valorar la apertura que supone el aprender como un movimiento interno impulsado por la curiosidad y la motivación, sostenido por el placer del juego y la creación. La educación orientada hacia el fomento de la intuición y la creatividad.

A lo largo de la historia de la educación, así como en los movimientos actuales de innovación pedagógica, el arte y la creatividad han sido no solo recursos para el aprendizaje, sino un camino tanto para la construcción del psiquismo y el pensamiento simbólico, como para la estructuración de la psicomotricidad y los procesos cognitivos. La creatividad considerada como un instrumento destacado en el crecimiento y desarrollo de la percepción y la inteligencia. El impulso de la fuerza creadora aparece ya desde la infancia. Ejemplos de ello podemos verlos en la promoción del dibujo libre infantil, fuera de la copia de modelos tradicionales que sin lugar a dudas ampliaba el estatus de libertad y consideración de las enseñanzas artísticas. Esta situación, redundó en una nueva, y revalorizada consideración del dibujo infantil, tanto entre pedagogos y psicólogos, como entre los artistas.

---

<sup>26</sup> Dra en Bellas Artes. Grado en Terapia ocupacional. Trabaja en el CSM de la Fuente de S. Luis. Co-directora del Master de Arteterapia de la Universitat Politècnica de Valencia. Supervisora acreditada de arteterapia. Profesora del Master de Arteterapia de la Universidad de Murcia. Miembro fundador de Muratt y del Idecart.

<sup>27</sup> Psicóloga especialista en Psicología Clínica. Psicoterapeuta. Pedagoga. Post grado en Acogimiento adopción y post adopción. Universitat de Barcelona. Master en producción artística Facultad de Bellas Artes UPV. Docente y miembro del equipo directivo del Master de Arteterapia UPV. Supervisora en el ámbito clínico, psicosocial y educativo. Miembro fundador del Idecart. Colaboradora de Haika Sortze Espazioa y el Espacio Mertexe Blanco.

Muestra de esta articulación el psicólogo Sully, J. publicó en 1903: *Studies of Childhood*, siendo uno de los primeros autores en considerar al niño-a como artista, hasta el punto que en su obra afirmó lo siguiente: “El arte de los niños tiene valor en sí mismo y no debe ser unido a otra clase de arte primitivo de adultos no instruidos”.<sup>28</sup>

Figuras tan incuestionables de la pedagogía y la enseñanza artística, diversos en el tiempo y en sus propuestas como Dewey, J. (1859), Ferrer Guardia, F. (1859), Steiner, R. (1861), Montessori, M. (1870), Decroly, O. (1871), Sensat, R. (1873) Freinet, C. (1896), Lowenfeld, V. (1903), Malaguzzi, B. (1920), Freire, P. (1921) Stern, A. (1924), Aucouturier, B. (1934), Tonucci, F. (1940), Gardner, H. (1943), y un largo etcétera, pusieron, ya a mediados del SXIX las raíces de la innovación pedagógica. Coinciden y muestran en sus aportaciones, la idea de que la educación en todos sus niveles, ha de incluir tanto a las niñas y niños como a los educadores. El/la propio educador pasa a ser parte de la educación. Es decir la misión de la educación, lejos de una tabla rasa lista para llenar, pasa a reflejar una dinámica relacional, incluyendo entre sus objetivos el proponer las condiciones y recursos que permitan enriquecer las vivencias con la posibilidad de explorar y experimentar: Los lenguajes del arte como nuevas maneras de conocer la realidad y acceder a otras formas de información. La calidad de la escucha, el respeto, la comunicación como experiencia educativa que favorece, estimula y preserva “los cien lenguajes del niño” en palabras de Magaluzzi, B y su capacidad para desarrollar su potencialidades y dar sentido y significado. Lowenfeld, V. (1972) decía que :

*“Puesto que percibir, pensar y sentir se hallan igualmente representados en todo proceso creador, la actividad artística podría muy bien ser el elemento necesario de equilibrio que actúe sobre el intelecto y las emociones infantiles”.*<sup>29</sup>

La pedagogía vió el valor de la enseñanza de las artes plásticas no solo como una habilidad, sino mas bien como una forma de descubrir el mundo, de ahí la importancia de la percepción visual, la sensibilidad estética y las imágenes en relación al pensamiento. En el modelo de educación centrada en el niño se concedió un lugar destacado a la expresión creativa en la que el niño era visto como un artista.<sup>30</sup>

Y es este preámbulo el que nos suscita algunas inquietudes que iremos intercalando a lo largo de nuestro texto, junto a algunas preguntas y reflexiones:  
¿La creatividad forma parte intrínseca del desarrollo madurativo y el proceso de aprendizaje?  
Si es así, ¿qué se aprende creando? ¿Qué puede aportar una disciplina como la arteterapia al marco educativo?

Hace un tiempo oíamos decir que el arte había muerto. Y ahora que la escuela lleva tiempo inmersa en una crisis que parece acabará con la creatividad y la originalidad. Pero, nosotras pensamos que el terreno de la destrucción es poco fértil, así que reconociendo los retos y las dificultades actuales a los que se enfrenta no sólo el arte o la educación, sino la sociedad en su totalidad, nos parece más interesante intentar profundizar desde el terreno de la construcción y la creación.

<sup>28</sup> PUJAUDIER-CABOT, J.: FAUPIN, S.: *Art-Brut. Colletion Aracine*. Lille, Musée d'Art Moderne, 1997, pp 159.

<sup>29</sup> Citado por Illán Frutos, J.U: *Propuestas de intervención sostenible con materiales reciclados en el aula de primaria en Maquilón, J. et al. (2014, 587): Vivencias innovadoras en las aulas de primaria. Universidad de Murcia*

<sup>30</sup> Lowenfeld, viktor. Brittain, lambert.: *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos aires, kapeluz, 1972, pp. 18.

Al fin y al cabo, son también formas de decir, de resaltar la importancia de la necesidad de un cambio radical de enfoque, de valores, de objetivos, de formas de comunicación y gestión de las relaciones humanas. Así que, apoyadas en un pensamiento creativo, abierto y divergente, e intentando no perder la capacidad crítica, nos permitamos reflexionar y mirar, como dice Tonucci, F. (1990), con ojos de niño. Ojos de niño que también son nuestros ojos de adulto, cuando aceptamos descubrir en lugar de controlar, jugar en lugar de trabajar, aprender en lugar de aprobar, compartir en lugar de dirigir. Relacionarnos, escuchar, dialogar son habilidades que abren franjas para la comunicación, pero que también nos pueden llevar a cierta inquietud, pues la educación por encima de los contenidos es algo que se construye día a día en cada relación.

### ***¿Qué se aprende creando?***

El juego, la fantasía, la creatividad pertenecen a la infancia, y son los niños y niñas quienes de manera inmediata y natural las llevan a la escuela. Es labor de los adultos proteger la imaginación, el juego y potenciar la capacidad de crear como el don precioso que es. Crear es una forma de experimentar y por tanto de aprender y estimular la curiosidad. Los formatos que definen demasiado pronto los contornos de la realidad, con sus valores, con la definición de lo correcto y la exclusión de lo diferente, conceptualizándolo como fallo y error sin pizca de humor, es una cortapisa a la imaginación de la infancia. Y, mas grave aún, una censura de su espontaneidad y libertad personal, así como un empobrecimiento del pensamiento simbólico y por ello del proceso de incorporación de la realidad a través del lenguaje.

Dicho de otro modo, una respuesta única, una verdad única, una única forma correcta, un solo camino, una única forma de ser... tiene un poder de constricción de la creatividad que anula la curiosidad y la motivación. Solo uno mismo, es único y diferente.

Qué se aprende creando, es como decir qué se aprende jugando, pues jugar-crear-aprender, forman parte de un mismo continuum. Jugar es la forma natural de aprender en la infancia. Jugar-crear es motivador en sí mismo, por ello, raíz de la imaginación y el aprendizaje. Jugar-crear es un laboratorio de experiencias y por tanto de aprendizajes, donde se une la acción, el pensamiento, y la imaginación.

- *Aprender es apertura*

Necesita por tanto unas condiciones de seguridad, confianza. Esa trama de vínculos y comunicación que se establece en el aula con la relación con el-la educador y con los compañeros. La que educa en educación es la relación. Es acompañar a crecer y a aprender, guarda muchas similitudes a acompañar la creación, pues crear es ese proceso en el que a través de la producción se manifiesta y va tomando cuerpo la subjetividad del otro. La forma de estar de dejar espacio, de respetar el ritmo, forman parte del arte de educar, donde el educador es siempre parte de la educación.

- *Jugar-crear nos ayuda a interrogarnos y a ser más conscientes de nosotros mismos y de los otros.*

A través de la creación podemos proponer nuevas miradas que transforman la realidad pero que al mismo tiempo esta capacidad de ver y sentir diferente nos ofrece nuevos ángulos de visión que nos lleva a cambiar y transformarnos nosotros mismos. El juego es creación para uno mismo y simultáneamente de sí mismo hacia una dimensión comunitaria, dice Abad, J. (2008).

El juego es una actividad libre, no una obligación. Si obligásemos a alguien a jugar inmediatamente ya no estaría jugando. Las ganas de jugar están en la base de lo que motiva el juego. El juego propone retos, también esfuerzos, pero trae con él la fuerza y el interés de resolverlos. Pero como toda libertad implica una responsabilidad. Los procesos de creación favorecen que los niños y jóvenes vayan asumiendo cada vez mas espacio de responsabilidad y protagonismo. Elegir materiales, asumir los tiempos, resistencias y límites de los materiales, tomar decisiones sobre las producciones, afrontar la desilusión de la realidad frente a lo imaginado; en definitiva, asumir el protagonismo de nuestros actos.

Jugar-crear permite expresar emociones que son difíciles de nombrar y compartir. A través del dibujo y los materiales, las sitúa fuera de si mismo, puede comprenderlas y comprenderse mejor por la nueva perspectiva. La obra recoge aspectos del yo conocidos y desconocidos que sorprenden. Como Magritte, R. en su obra "Esto no es una pipa", la representación nos permite integrar los sentimientos. Realidad y juego, realidad y fantasía, a partir de la creación en la que uno se ve a sí mismo como un otro que le interroga y le devuelve de una manera amable la posición relativa.

- *Creecer y aprender son procesos que necesitan tiempo.*

No podemos estirar de los niños, no podemos madurar más a prisa, o al menos no debemos. Crecer y crear son procesos internos que funcionan de dentro a fuera.

El tiempo de juego es un tiempo de creación. El juego es la forma universal del hacer en la infancia. La forma de descubrir el mundo y la relación con los otros. Pero también de explorar y encontrar nuestros propios significados, lo que para cada uno tiene sentido y así ir construyendo los caminos de su mundo interno, sus historias, sus afectos.

- *La importancia del proceso.*

El juego al igual que la creación nos sitúa en el aquí y ahora, de lo inmediato y no permite controlar el resultado. Al mismo tiempo que abre la ilusión, puede enfrentarnos con lo desconocido, con lo inesperado, con lo que se nos escapa pues no sabemos el resultado que tiene hasta que una vez hecho lo vemos. El jugar y el crear, cuando empiezan, tienen también su propia autonomía. Es el proceso el que nos lleva. En el juego, al igual que el artista, hay más placer en el proceso que en el resultado, es el momento de juego, el propio hecho de jugar o crear es el que tiene sentido.

- *El tiempo de juego y de creación es un espacio particular.*

Es algo muy importante, específico y particular, es el que ofrece el tiempo de juego y de creación. Seguro que todos podemos recordar la imagen de un niño, niña, de un adolescente o por qué no de nosotros mismos, abstraídos, entretenidos, sin darnos cuenta de cómo pasa el tiempo, incapaces de dejar lo que estamos haciendo ni para ir a comer, aunque nos espere la comida que más nos gusta.

¿Dónde está el niño cuando juega? Es una de las muchas preguntas interesantes que se hacía Winnicott, D. W. (1996) en su libro *Realidad y Juego*.<sup>31</sup> El tiempo de creación, el tiempo de juego, se da en una franja, como diríamos, casi, casi sin tiempo. Entre lo consciente y lo inconsciente, y en esa brecha, se abre un espacio a la fantasía y a la imaginación, para construir nuevas realidades. Un espacio potencial donde todo puede ser posible. Y esta posibilidad, es un magnífico motor hacia la curiosidad, y hacia un saludable empoderamiento. El descubrimiento, o la reconciliación para los que ya crecimos, del valor de nuestro propio protagonismo y originalidad.

- *Concentrar*

La creación, el juego, nos coloca un poco lejos de la realidad objetiva y nos concentra a través del cuerpo en lo que hacemos. Es interesante parar un momento en esta idea, pues por una parte introduce al cuerpo, el invitado que llama a la puerta cada vez que la escuela se plantea dejar espacio a las emociones. Y por otra habla de concentrar. Por un lado, crear es movimiento, pulsación, libertad, espontaneidad y por otra es una actividad capaz de organizar, decidir, resolver, construir, destruir, estructurar, hasta llegar a materializar un resultado concreto.

Con centra, “con–centro”, un estar en el centro con uno.

Tema interesante, ya que todos sabemos lo mucho que la escuela padece de la falta de atención, y la dificultad de permanecer, de la ausencia de motivación e interés de muchos niños, niñas y adolescentes.

Y por otro lado tenemos que la creación, una actividad que nos concentra, es decir que nos ubica en nosotros mismos, pues de ella emana un interés y una satisfacción que nos invita a apreciar nuestra interioridad. La atención se focaliza, rodea el centro de interés, construye también el centro de interés, y avanza por él. La idea inicial se transforma, evoluciona, se pone en movimiento, nos pone en movimiento, construye, nos construye. Nos permite desarrollar y enriquecer nuestra subjetividad. ¿Por qué no ir por este camino en lugar de buscar diagnósticos que estigmatizan y fármacos que anestesian?

<sup>31</sup> Una de las primeras psicoanalistas en destacar llamar la atención acerca del dibujo infantil para el psicoanalista fue Sophie Morguenstern, aunque fue Winnicott quien desarrolló el juego del garabato infantil e hizo gran hincapié en la creatividad como sinónimo de salud, contraponiéndola a la alienación o acatamiento.

- *Jugar es la forma de ir creando un espacio simbólico; un mundo interno con sentido.*

Al igual que experimentar está en la base del pensamiento simbólico, el “como si” permite dar flexibilidad y activar el pensamiento operatorio y acceder a una forma más compleja hacia el pensamiento divergente. Para Winnicott, D.W. (1996) el juego es una experiencia siempre creadora una forma básica de la vida, que permite que los niños y niñas desarrollen su capacidad de simbolizar. La unidad entre gesto y palabra hace que la persona encuentre coherencia. El jugar crea espacio; espacio transicional que durará toda la vida ocupado por actividades lúdicas y culturales.

- *El espacio de juego y creación es un espacio de diferenciación.*

Está abierto a la repetición, la elaboración, el desplazamiento, la búsqueda, y la reparación. Ayuda a diferenciar dentro-fuera, mundo interno y externo, yo-tu. Y por tanto a percibir la noción de límite, y su capacidad de contención y no sólo de represión. La repetición genera movimiento, se repite pero nunca es igual. Se repite y se aprende de la repetición en la que la primera huella por ejemplo en una estampación es similar a la última pero no es igual. En ese desplazamiento de fondo y forma, hay búsqueda de modos de resolver. Y hay reencuentro con el sí mismo y las pérdidas, vemos la diferencia entre lo que me imagino que quiero hacer y lo que la obra me devuelve y renuncias que acompañan los límites en el proceso.

Crear está abierto al caos y al orden. Caos en la búsqueda, exploración y organización que indica selección, situar objetos y materiales en el espacio. Jugar-crear tiene su ciclo vital, con un comienzo, un desarrollo y un acabar. El juego tiene un lugar específico, unos límites de espacio y tiempo propios, que nos relacionan con la realidad. Y como dice Fernández Cao, M.A.:

*Crear nos convoca a la vida, a sentir el proyecto vital, a hacerlo andar. La creación nos implica el cuerpo, en la cognición, la emoción, en nuestra individualidad siempre atravesada por los otros y por el mundo. Esa red compleja que es el vivir, se manifiesta a través del arte renovando afectos, nuevos pensamientos y estructuras culturales y sociales.*  
Fernández Cao. M.A. (2011: 91)

### ***El sentido de la creación en el desarrollo madurativo***

En el ámbito escolar, veremos por ejemplo como el aprendizaje de la lecto-escritura es idóneo para desvelar una base de adquisiciones inmaduras o no suficientemente asentadas. La escritura requiere una ordenación precisa y orientada del espacio. Si el niño o la niña no ha integrado su propio esquema corporal, por ejemplo, no ha resuelto mínimamente su posición existencial por la conflictiva ambivalencia de sus afectos. Si está trabado por la ambigüedad, que no permite encontrar su espacio en la familia, difícilmente podrá responder a las exigencias que le irá planteando el sistema educativo, o lo hará desde un mecanicismo

que se romperá un poco más tarde cuando pidamos de él un mayor grado de síntesis, comprensión, agilidad u originalidad en el discurso oral o escrito.

El desarrollo madurativo tiene sus reglas, no es una mole que avanza en bloque, sino más bien un collage que se va organizando poco a poco, con etapas cualitativamente distintas en un proceso que se define como diferencial, asimétrico y asincrónico. Unas funciones permitirán la aparición de otras, que no andaban escondidas sino que sencillamente no estaban, y lamentablemente no llegarán a estar en la plenitud de su complejidad si no se dan las condiciones adecuadas.

Es por esto que sabemos que cada persona tiene un modo de aprender y de entender el mundo diferente y muchas veces la Escuela no es consciente de la diversidad y de los tiempos distintos en los procesos madurativos. O mejor lo sabe pero, es casi imposible atenderlos como se debería. Sin embargo, la creación y la creatividad facilita que en el proceso de aprendizaje se pueda trabajar por un lado maneras diferentes de incorporar conocimientos.

Todos los aprendizajes complejos, apoyarán sus cimientos, sobre aspectos que se elaboran de forma espontánea y con suma facilidad en el desarrollo psicomotriz, y en la evolución de la creatividad, como la estimulación de la libre expresión plástica y corporal. Para el niño el movimiento y el juego libre es algo familiar. También el mundo del dibujo, del color, del garabato, la experimentación con materiales, es un instrumento con el que se comunica y expresa sus sensaciones de una manera global. Todo ello es previo y complementario a la palabra organizada y escrita.

Por ello destacamos específicamente los siguientes aspectos en los que puede incidir la mediación a través del arte y la creatividad en la escuela:

**1. A nivel motor:**

Beneficia la psicomotricidad, la lateralidad, la percepción y organización del propio cuerpo, dando mayor autonomía y conciencia del mismo. Ayuda al descubrimiento de los ritmos, colores, forma, organización espacial, a respetar los tiempos de espera, las características particulares que impone del material, el dominio de las herramientas y procedimientos.

**2. A nivel cognitivo:**

Favorece desarrollo del pensamiento simbólico, nombra lo ausente, estimula la capacidad de observación, de abstracción, conceptualización y representación. Sólo tenemos que hacer un viaje por la historia del arte para visualizar el potencial que nos aporta el trabajo de los artistas.

**3. A nivel afectivo:**

Potencia la expresión, la imaginación y el conocimiento personal a través de la relación con la materia, la perseverancia, dificultades, frustraciones, logros asociados al proceso creativo. Otorgando confianza en uno mismo, interiorizando positiva y placenteramente el esfuerzo y el sentido del logro.



#### **4. A nivel social:**

Facilita el intercambio y la relación con los otros. La escucha, la aceptación, la colaboración, la confianza, la autoestima. Permite situarse en el entorno para explorar sus riesgos, atributos y posibilidades. Y también la gestión de los conflictos que suponen las relaciones. El artista sabe de la sublimación, comunica su experiencia interna de una manera cultural y por tanto compartida. Piaget entiende la interacción como una oportunidad para acoger otros puntos de vista:

*Piaget toma al individuo como punto de partida..., lo que promueve el desarrollo intelectual del niño es la interacción entre iguales. Al enfrentarse con otros puntos de vista, se genera un conflicto cognitivo que le permite al niño descartar una creencia determinada y considerar otra cualitativamente diferente, logrando así un cambio de perspectiva. Dicho cambio de perspectiva implica "abandonar una comprensión del fenómeno para adoptar otro punto de vista que contrasta con el original" (Piaget, citado por Rogoff, 1993, p.184)*

#### **5. Palian el sufrimiento. Protegen frente al trauma:**

Durante la guerra civil española se organizaron Colonias escolares infantiles, auspiciadas por la Dirección General de Infancia que presidía la psicóloga Lago, R., además de mantener durante la guerra la vida escolar fomentaron el dibujo de los niños. Y estos: “

Los dibujos y las pinturas permitieron conectar al niño con su mundo, como una mediación. Posibilitaron el siempre presente diálogo; los niños cuando dibujan hablan con sus personajes. Las obras procuraron un sentido, un juego simbólico dirigido hacia etapas de construcción. Un juego que “metabolizó” algo del sufrimiento. Una construcción que procuró dejar huella y rastro de cada niño en la historia. En definitiva, una creación artística significativa frente a la guerra y la destrucción. (Hernández, A. 2006:96)

### ***¿Qué puede aportar una disciplina como la arteterapia al marco educativo?***

Cuando nos adentramos en esta disciplina, lo primero que nos choca es la palabra terapia, y diríamos, que hay que resistir este primer impacto. Pues ni la escuela es el lugar, ni los niños y adolescentes en general necesitan terapia.

Terapia al ser una palabra vinculada a la patología, o a la enfermedad puede incluso producirnos rechazo.

Pero la unión en la palabra Arteterapia, de los conceptos Arte y Terapia lo que quieren y pretenden situar son las posibilidades que ofrece el arte y los procesos acompañados de creación en este espacio tan particular de las relaciones humanas y del cuidado y prevención de la salud en sentido amplio. Salud social, salud para crecer y desarrollarse plenamente.

Sabemos que el arte nos conmueve, todos recordamos músicas libros que nos acompañaron, artistas que incluso fueron capaces de expresar mejor que nosotros mismos nuestros sentimientos. La sensibilidad artística tiene la capacidad de sintonizar de una manera potente con las emociones y sentimientos, de ayudarnos a reconocernos los unos en los otros, compartiendo y formando parte de esta dimensión humana.

En el arte, los artistas investigan sobre los procesos creativos, al igual que otros profesionales de la psicología, la medicina y la educación entre otras investigan sobre las relaciones humanas, las formas de aprender, la construcción del psiquismo, el sentido de la enfermedad. Creando puentes desde el diálogo estrecho entre distintas áreas de conocimiento, surge esta disciplina el Arteterapia cuyos profesionales investigan sobre los procesos terapéuticos de la creación artística que se desarrolla en un marco relacional. El Arteterapia es la disciplina que investiga sobre los lugares del arte en esta dimensión humana y sobre las particularidades de acompañar el proceso de creación para que este puede entrar en una dimensión terapéutica, es decir de prevención o cuidado de la salud. Las orillas- es decir, los campos disciplinares -emergen y se enriquecen sólo cuando los puentes cruzan las corrientes. Estamos creando puentes entre la arteterapia y la educación para todos. *Miret Latas, M. Á., Jové Monclús, G. (2011:21)*

¿Qué puede ofrecer la arteterapia a los y las profesionales de la educación tanto formal como no formal? ¿Hemos de alejar la arteterapia de la escuela o puede esta disciplina ofrecer un eje complementario de actuación e intervención? ¿De ser así, cuales serían sus objetivos, el encuadre, la metodología que permitiese a la arteterapia ocupar un lugar en el ámbito educativo? O, ¿es una pretensión ingenua aparecer con papeles y pinturas a resolver cuestiones de violencia de género, de acoso escolar, absentismo, desmotivación,...? ¿Es posible apoyarnos en la poesía visual, el video, el dibujo para hablar de la enfermedad, la muerte y el duelo, las separaciones afectivas, para desatascar a base de brochazos los bloqueos del aprendizaje o de la comunicación, ayudar con el collage y la fotografía a integrar a alumnos con riesgo de exclusión, o disminuir la agresividad en el patio o en las aulas?. ¿Una aspiración legítima o quizá desmesurada?

Miret Latas, M.A., Jové Monclús, G. (2011:23)<sup>32</sup> recogen opiniones de expertos en arte y educación como:

*A pesar de que las artes vehiculan competencias que permiten crear algo agradable y con capacidad de despertar emociones, es necesario interrelacionar la creatividad y las artes con los procesos cognitivos que tradicionalmente se han otorgado al aprendizaje; emoción y cognición son inseparables y ello nos llevará al goce intelectual y a la humanización y calidad de vida de las personas.*

---

32 Autores de los que recogen la cita Miret Latas, M.A.; Jové Monclús, G. (2011:23: (Bamford, 2009), (Robinson, 2011) (Wagensberg, 2007)

Hoy en día nos encontramos inmersos en la era del conocimiento y la digitalización, donde los niños y niñas dedican más horas a la televisión, a los videojuegos y a los móviles que a conocer y relacionarse entre ellos y con el entorno. Los padres en muchos casos han renunciado al lugar de acompañar a sus hijos en el crecimiento afectivo, en el reconocimiento de límites, por falta de tiempo, por impotencia, por su propia incapacidad generando apegos poco claros e inseguros. Así, la figura del maestro, que debería sumarse a la tarea de las figuras parenterales, se convierte en un resorte que debe acompañar al alumno en este cambio afectivo, en el desarrollo integral; a través de potenciar y favorecer la conciencia de uno mismo, el autocontrol, la iniciativa, la empatía y las habilidades sociales.

La propuesta del espacio de Arteterapia es inclusiva, globalizadora y favorecedora de la autoconsciencia. Que implica tener en cuenta a la persona desde la individualidad y en relación con el grupo, los compañeros, el maestro, la arteterapeuta, los padres, etc. En nuestra opinión es una disciplina convergente a la labor educativa de los centros.

Rogoff, B. (1993) aporta la idea de “participación guiada” y da mucha importancia al contexto donde se crea la interacción desde la comunicación tanto verbal como el lenguaje emocional y no verbal, destacando la importancia de la mediación de los agentes sociales y culturales, en la construcción conjunta de significados y de transmisión de modelos y valores.

Cuando las personas realizan una actividad conjunta, sus acciones, gestos y discurso, hacen públicas las actitudes y las actividades mentales implicadas quedando así disponibles para ser apropiadas por parte de los demás participantes. Ver al otro en acción es tanto un ejemplo como una autorización.

Rogoff, B. sugiere que la participación de los niños y los adultos en actividades compartidas contribuye al progreso de los niños en cuanto a su socialización y desarrollo intelectual en la sociedad en que viven. Sin embargo, advierte que es necesario estudiar cuáles son las características de la interacción niño-adulto, ya que la sola relación no necesariamente fomenta el aprendizaje y el desarrollo individual del niño. Rogoff plantea, que buena parte de lo que los niños son capaces de hacer exige que estén inmersos en su cultura” (Rogoff, 1993, p.180)<sup>33</sup>.

### ***Abriendo posibilidades de integración en Educación. Algunas propuestas prácticas.***

Por cuanto venimos diciendo afirmamos que fomentar en la Escuela un espacio de creación, de reflexión y conocimiento nos parece tan básico como fundamental. Es necesario un cambio de paradigma de los profesores de cara a considerar la diversidad, como educadores hemos de promover e imaginar formas de ofrecer un entorno seguro a los alumnos con diferentes identidades culturales, considerar sus valores y costumbres. La educación a de enraizarse en la relación y asumir el reto de enriquecer la subjetividad y potenciar la originalidad de cada persona.

Quisiéramos antes de concluir poner algunas propuestas prácticas que sirvan para bajar a un terreno mas concreto lo que venimos haciendo, así como algunos trabajos realizados en distintas líneas de intervención que ofrece el ámbito educativo.

<sup>33</sup> Autora de la reseña: Alina Cabrera, Psicóloga, Universidad Javeriana. [http://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Resena\\_Rogoff.pdf](http://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Resena_Rogoff.pdf)

Un ejemplo, una aportación del AT vinculada mas al marco curricular, como es el aprendizaje de la lecto- escritura. Aprendizaje que desde nuestro punto de vista, pone en juego un substrato complejo como es el paso desde el lenguaje oral (finito, reparable, modulable) y el grafismo propio de niños y niñas vinculados a la espontaneidad del trazo y el personal lenguaje del dibujo, a los códigos sociales que supone la escritura. Es desde ahí que podemos entender que leer y escribir no es sólo una destreza, es la forma de compartir, de apropiarse y sentir que se pertenece a una misma cultura. Y, en ese espejo vernos también a nosotros. Comprender el proceso madurativo, y la construcción de la propia identidad individual de una identidad social y cultural. Sobre estas ideas en orientamos propuestas para educadores apoyándonos en las artes plásticas y la escritura creativa para entrar en el mundo de las palabras y los dibujos, pues las letras son sonidos dibujados. Escribir sin letras, hablar sin palabras, son formas de apropiarse de un vocabulario para así estimular y jugar con la lectura y la escritura. Los distintos recursos como los abecedarios surrealistas, propuestas tipográficas, o la poesía visual nos permitirán reflexionar y explorar las distintas emociones y situaciones que se ponen en juego. Nos parece importante el dialogo que se establece entre el gesto y el material. Donde por ejemplo el gesto hace surgir un trazo, y el grafismo se va imbricando y expresando en una línea de continuidad lúdica. O donde el sonido, como la lluvia, la ola, el viento son representados en imágenes. Y las letras adquieren también cuerpo y volumen en una caligrafía que libera al ojo y la mano de la tensión, dando un espacio al juego y a la experimentación, proponiendo una comunicación entre la propia forma y los códigos y formatos de la escritura preestablecidos socialmente.

En esta línea, para cursos mas avanzados, proponemos los diarios de clase, la relectura de libros, la creación de cuadernos enriquecidos con las aportaciones del libro de artista, técnicas de estampación o encuadernación. La posibilidad de repetir, de mejorar o transformar que ofrece la estampación. Las técnicas de grabado al ser sustractivas colocan al alumnado ante la responsabilidad de tomar decisiones y sus consecuencias, pero también sobre el hecho de la repetición como una forma de aprendizaje. En este sentido el grabado como procedimiento nos permite reflexionar sobre aquello que es a la vez repetido y único.

Representar o qué nos pasa, los conflictos del aula, las emociones, los sentimientos mas íntimos, a través de imágenes, colores, formas, collages es asimismo una manera conciliar la privacidad de lo simbólico con lo publico, las imágenes cuentan y silencian. Pensamos que, junto a la capacidad de ordenar y estructurar el pensamiento, los lenguajes artísticos en el aula pueden ayudara a bajar la censura, favorecer el sentimiento de pertenencia y estimular la narrativa tanto oral como escrita. Actividades como el gesto de cómo me siento hoy, la foto del día, en primaria o las letras aburridas, enfadadas, cansadas, o que necesita esa P para dejar de estar triste, en infantil, son formas de generar un espacio de vivencias y relación. En este sentido son recursos técnicos que el arteterapia puede ofrecer a los educadores, o que el propio arteterapeuta trabajando en el ámbito educativo puede aplicar en sus sesiones para abordar con mayor profundidad los procesos y bloqueos afectivos vinculados a la identidad que se ponen en juego.

Otra propuesta que venimos desarrollado parte de la idea de cómo las imágenes estimulan el pensamiento y al narrativa, y viceversa. Kontu Kontari es un proyecto que parte

de una serie de ilustraciones con técnicas y procedimientos artísticos diferentes, realizadas la mayoría por arteterapeutas, e inspiradas sobre una de significados asociados al simbolismo arquetípico de los cuentos (Vareilles, Ch. Montero-Rios, M). Cada idea, el bosque, la casa, el baile, los aliados etc fue desarrollada por la artista con un lenguaje propio y las imágenes van desde lo figurativo a lo abstracto, desde la densidad de la materia a la fluidez, desde lo conceptual a lo explícito. Las ilustraciones estimulan la escritura y esta propone nuevas narrativas y procedimientos. Es una de nuestras líneas de investigación explorar como los distintos procedimientos artísticos, fotografía, collage, dibujo, estampación, escultura, etc proponen un diálogo subjetivo también particular y abren puertas de ricos matices para explorar la interioridad.

Otras aportaciones del Arteterapia son las intervenciones directas sea en las aulas para abordar conflictos o sensibilizar sobre valores o activar la conciencia más crítica, otra centrada específicamente en el alumnado con dificultades emocionales o relacionales. Por ejemplo en colaboración con la maestra realizamos una serie de encuentros para elaborar el duelo tras la muerte de la madre de un niño de 9 años esto permitió abordar la despedida dejando que los sentimientos pudieran expresarse a través del dibujo, también con el collage destruyendo y reconstruyendo, y dejando que los haikus pusieran palabras.

Y por último una pequeña visión panorámica de distintas líneas de intervención que pensamos reflejan lo que la arteterapia puede ofrecer en el ámbito educativo:

### ***Prevención psicosocial***

- La educación desarrolla una función en el campo de la prevención de la salud y protección de los menores. La capacidad de crear, es un indicador de salud, por lo que saber acompañar, estimular y potenciarlos forma parte de la prevención infantil y constituye también uno de los retos de una educación que pretende una educación integral que aporta a los educadores el conocimiento de esta disciplina. Se presenta la arteterapia como una posible herramienta en el campo educativo especialmente adecuada para los alumnos con necesidades educativas especiales, para la atención a la diversidad y para el asesoramiento escolar de los tutores. (Callejón, 2003:129)
- Uno de los estudios piloto precursores sobre los efectos del arteterapia en la escuela de Rosal, M.; McCulloch, V. S.; Neece, S. (1997), señala como elemento diferenciador como decreció el absentismo y se redujo el abandono de los estudios en aquellos grupos en los que se aplicó el arteterapia. Mejoró la actitud de los estudiantes, su relación con la escuela y la familia.

### ***Ámbito relacional***

- Podemos generar dinámicas de comunicación y relación apoyadas en los mediadores artísticos. Generando un espacio simbólico desde donde poder reflexionar y compartir las experiencias tanto personales como resultantes del aula.

- La arteterapia, permite un mayor contacto con uno mismo y mejor comprensión y expresión de las emociones propias y de los compañeros. En este sentido Rodríguez, E. (2007) Ve en la arteterapia una intervención eficaz para el desarrollo de la autoestima y las relaciones sociales.
- El arteterapia promueve un replanteamiento de la práctica artística, en la dimensión técnica que debería ser facilitadora de la creatividad e integradora de los “errores” o de las subversión de las técnicas adoptando nuevos usos, y al mismo tiempo conductora de la expresión y de la subjetividad.
- Desarrollo de la creatividad como parte de las inteligencias múltiples, y factores cognitivos percepción atención y memoria favorece la capacidad de reflexión y análisis, el “darse cuenta”.
- Para Alonso, M.LL. (2015:105): “El arteterapia grupal, realizado dentro del entorno escolar, puede ser un elemento de mejora en la competencia social de niños y niñas en educación infantil y primaria”. En su tesis a partir del estudio de caso cualitativo y cuantitativo concluye entre otras cuestiones que, en el 100% de los casos estudiados hay mejora para establecer y mantener relaciones, en asertividad, en la comunicación de necesidades a personas adultas, en la resolución de problemas y conflictos. O una mejora en el comportamiento prosocial. “el caso estudiado utiliza habilidades como la cooperación o el altruismo y ayuda a los demás miembros del grupo”. (opus cit. 2015:410)
- En definitiva, para la estructuración y estimulación en el aprendizaje. Favorecedor de la autonomía e iniciativa personal.

### ***Ámbito curricular***

- Los lenguajes artísticos permiten abordar temas existenciales, como el nacimiento, el duelo, la muerte, o la identidad, siendo temas que de manera transversal se podrían abordar en los distintos ciclos en educación, abordando los procesos adaptativos que tantas dificultades generan.
- A través del Arteterapia y la mediación a través del arte se pueden generar la creación de proyectos para la inclusión social y atención a la diversidad dentro de los centros escolares participando toda la comunidad educativa. Por ejemplo, en el IESS Comarcal de Burjassot en Valencia se trabajó con un grupo de adolescentes con problemas de integración, que formaba parte de un programa de diversificación curricular, a partir de materiales reciclados. El proceso creativo grupal y arteterapéutico derivó en un proceso participativo en una Jornada de intercambio con otros centros europeos en la que se debatía sobre el medio ambiente. La creación por parte del grupo en el taller de arteterapia de un gran árbol con materiales reciclados supuso la participación de los integrantes en los distintos foros y “su árbol” en una obra teatral como parte de

la escenografía. A partir de ahí el árbol multicolor forma parte del Hall del centro escolar.

- La propuesta anterior fue una muestra de trabajo cooperativo y ed promoción el aprendizaje entre iguales.
- Por el encuadre propio del Arteterapia, esta puede ayudar a los alumnos a tener más conciencia de sus actos y consecuencias de los mismos. (Domínguez, P. M. 2006)

### ***Atención a las necesidades educativas especiales.***

- La Arteterapia encuentra su lugar como recurso en las aulas de diversificación curricular y en la atención de las dificultades de relación y aprendizaje.
- Encontrar en el proceso creativo y en la propia creación una posibilidad de “encuentro en la diferencia,” viviendo la diferencia como un beneficio en la diversidad del desarrollo subjetivo y no como un límite que obliga a defenderse permanentemente. “Si pensamos en los niños de 3 a 5 años, observamos el placer que tienen de unir y hacer conjugar lo diferente (...) La importancia de las diferencias pueden representar una ganancia para los demás” (Coll, F.J. 2006: 13).

### ***La arteterapia enriquece aportando propuestas en la formación permanente***

- Para el desarrollo de la sensibilidad y pensamiento artístico
- Para el aprendizaje de nuevos recursos técnicos:
  - Técnicas de animación y video para construir nuevos relatos desde un lenguaje atractivo para los jóvenes en la educación.
  - Recursos plásticos utilizando recursos mínimos, como el uso de materiales reciclados.
  - Mezclando técnicas generando nuevos usos de ceras, acuarelas, papeles o telas etc.
- Proyectos de mediación artística en el aula o el centro focalizando en temas detectados como prioritarios para la intervención.
- Generando un espacio propio de reflexión sobre la práctica profesional para los profesores y ayudar a disminuir el burnout desde el marco Arteterapéutico.

Recientemente desde el Master de Arteterapia de la Universitat Politècnica de Valencia se organizaron las V Jornadas de Arteterapia y Educación (14 de abril de 2018) y tuvimos la oportunidad de escuchar en la mesa redonda a las profesoras Begoña Miranda y Concha Marí del IESS Comarcal, y David Pérez, trabajador social de Cam Niño Jesús. Todos ellos coincidieron en las aportaciones de los talleres de arteterapia a sus centros, como

herramienta convergente que produce efectos positivos como disminuir el absentismo escolar, mejorar la integración de sus alumnos con dificultades y bajar notablemente la agresividad en los grupos con los que se trabaja. Esta observación directa de los implicados en los procesos educativos nos confirma la necesidad de implementar los programas educativos en los centros con intervenciones desde la arteterapia.

*"El arte estimula la imaginación y el potencial creativo; contribuye a una adaptación más activa, compensando las limitaciones de la realidad; permite recrear lo pasado, darse cuenta del presente, anticipar lo futuro y lo probable, ensayar nuevos roles y ampliar la experiencia humana más allá de lo cotidiano; favorece la flexibilidad de pensamiento, la superación de lo obvio, la búsqueda de soluciones nuevas y la toma de decisiones; ayuda a tolerar la ambigüedad y la incertidumbre; nos prepara para lo inusual y para diseñar respuestas apropiadas ante lo nuevo" (Marinovic, M. 1994: 199)*

Si piensas que una escoba es siempre y sólo siempre una escoba ¿Cómo podrás alzar el vuelo, imaginar la bruja buena, o malvada, o salir disparada en un cohete espacial? Si una escoba es siempre y solo siempre una escoba, sin duda sabrás barrer pero no sabrás jugar. Es preciso arriesgarse a imaginar, a soñar, a entrar en ese espacio donde disminuye el control pero aumenta la posibilidad. De juegos y sueños se construye la vida. No sólo la infancia se construye de juegos, la vida misma es un fantástico y hermoso proceso de creación y descubrimiento. No obstante, el aburrimiento y el hastío crecen como la mala hierba.

La prisa, la rigidez de los moldes, la censura, el juicio, el temor al rechazo forman parte del bloqueo en el desarrollo que nos fue silenciando, pues la espontaneidad no se apaga sin dolor. La escasa creatividad e imaginación no nos deja ver que otras maneras de encarar el día a día son también posibles. Que cada ser humano puede y ha de ocupar su sitio como protagonista de su historia. Y refleja, en nuestro temor a intervenir, la dificultad de ensayar formas propias de gestionar, y de afrontar tanto nuestros aciertos, como el derecho a errar, que incluye cualquier aprendizaje que se precie de serlo y que puede ser desde la creatividad un hallazgo.

La sociedad parece avanzar hacia formas más individualistas y aisladas. La palabra y la comunicación simple y directa se nos acaba haciendo difícil. Las relaciones con los niños y niñas pierden dinamismo y magia. Los adultos, los educadores, necesitamos recuperar esa actitud que nos permita re-inventar y construir en el aquí y ahora. No podemos empatizar y estar cerca, si no somos capaces de reconciliarnos y crecer hasta recuperar nuestra propia capacidad de crear y jugar.

Los lenguajes artísticos tiene la capacidad de expresar en un plano metafórico emociones y tensiones. El espacio de lo simbólico aparece como un espacio de transformación y comunicación a través de la creación. Nuevas vivencias que posibilitan cambios tanto en la manera de percibirse como de percibir al otro.



En definitiva, el desarrollo de la capacidad de crear es un ejercicio de búsqueda, de libertad, de autoridad personal y de sentido individual. Por ello favorece que se establezcan vínculos de pertenencia grupal como una forma natural de expansión de la propia identidad, lo que facilita el dialogo y la inclusión, así como la movilización de las posibilidades de cambio y transformación colectiva.

## **REFERENCIAS**

- Abad, J. (2008): El Placer y el Displacer en el Juego Espontáneo Infantil. Arteterapia Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social 167 Vol. 3/ págs: 167-188
- Alonso Borso di Carminati, M.LL. (2015): El grupo de arteterapia como elemento de mejora en la competencia social de los niños y niñas en educación infantil y primaria. Tesis Doctoral. UPV. <http://hdl.handle.net/10251/63457>.
- Barret, G. (1995): Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación. Paris. Recherche en expression
- Bassols, M (coord) (2003): Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa. Barcelona. Octaedro.
- Dolto, F. (1989): ¿Niños agresivos o niños agredidos?. Barcelona. Paidós
- Fernández Cao, M.L. (2011): De la función estética y pedagógica a la función social y terapéutica (Arteterapia), en Canarcea Cruz, A.; Lozano Cámara, A.: Arte, Intervención y acción social. Creatividad transformadora. Madrid. Grupo 5. (pp 69-85)
- Hernández Merino, A. (2006): Hebras para hilvanar la vida: los dibujos del dolor. Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social. Vol. I. 79-96
- Hiscox, A. R.; Calish, A. C. (1998): Tapestry of Cultural Issues in Art Therapy. London, Jessica Kingsley.
- Lowenfeld, V.; Britain, L. (1972): Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires. Kapeluz.
- Marinovic, M. (1994). Las funciones psicológicas de las artes. Letras de Deusto, 24(62), 199-207
- Miret, M.A.; Jové, G. (2011): Arteterapia para todos: La clave está en la diferencia. Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social 13 Vol. 6 ,13-32. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARTE.2011.v6.37082](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARTE.2011.v6.37082)
- Moccio, F. (1991): El taller de terapias expresivas. Buenos Aires. Paidós.

- Montero-Rios, M. (2003): Saltando las olas. Tenerife. OB STARE.
- Morin.E. (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Paidós.
- Pijaudier-Cabot.J; Faupin, S. (1997): Art-Brut. Colletion Aracine. Lille, Musée d'Art Moderne,
- Read, H. (1973): Educación por el Arte. Buenos Aires. Paidós.
- Robinson, K. (2011). "Programa 87. Redes para la ciencia: El sistema educativo es anacrónico". 13 de Marzo 2011. En: <http://www.redesparalaciencia.com>
- Rodari, J. (2002): Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias. Barcelona. Del Bronce.
- Rodríguez, E. (2007): Me siento vivo y convivo. Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social. Vol. 2 . pp: 275-291.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Ediciones Paidós. Cap. 7 (Pp.179-194).
- Rosal, M.; Mcculloch , V, S.; Neece, S. (1997) "Keeping Students in School: An Art Therapy Program to Benefit Ninth-Grade Students". Journal of the American Art Therapy Association, Vol. 14(1), p.30-36
- Tonucci, F. (1990): Con Ojos de Niño. Buenos aires. Barcanova Educación.
- Winnicott, D (1996): Realidad y juego. Barcelona. Gedisa



## DESARROLLO EMOCIONAL Y ESTRATEGIAS CREATIVAS EN MENORES CON DIFICULTADES

María Laura Otero Pintado <sup>34</sup> y Marina Martínez Contreras <sup>35</sup>

### CREACIÓN-CREATIVIDAD Y VICEVERSA

El tema que aquí nos ocupa: “desarrollo emocional y creatividad”, puede a su vez llevarnos por múltiples senderos y por algún que otro derrotero, pues existe tanto material acerca de esta área de estudio, como ambigüedad en torno a la misma. Para empezar, podríamos tratar de definir, por ejemplo, dos términos que aun estando íntimamente ligados mantienen sus diferencias y que, sin embargo, suelen confundirse entre sí, nos referimos a “creatividad” y “creación”. Ciertamente es que ambos vocablos provienen del latín *creāre* (crear):

1. Producir algo de la nada. [...].
2. Establecer, fundar, introducir por vez primera algo; hacerlo nacer o darle vida, en sentido figurado. [...]
3. Instituir un nuevo empleo o dignidad. [...]
4. Hacer, por elección o nombramiento, a alguien lo que antes no era. [...] <sup>36</sup>

No obstante, cabe subrayar que, mientras que “creatividad” hace alusión a la facultad o capacidad de crear -según el Diccionario de la Real Academia-, este mismo se refiere a “creación” como la acción en sí de crear y el propio efecto que surge de ella; y encuentra además sinónimos en los verbos “establecer” o “instituir”, e incluso, “hacer de alguien lo que antes no era”. Quisiéramos acogernos a esta última frase, por ser el arte una herramienta de transformación a nivel externo en el entorno cultural y físico, que se refleja también a nivel interno en el sujeto, ya que el entrar en contacto con la actividad artística inaugura en la persona una percepción renovada de sí misma, así como de las vivencias y de sus relaciones con los objetos cotidianos. En este sentido, a través de la práctica continuada del arte, se establece un nuevo estadio en el que se van sedimentando y cuajando experiencias, que unen de manera potencial saberes y procedimientos susceptibles de ser combinados en diversas formulaciones futuras y que favorecen el desarrollo de la capacidad asociativa. De este modo, y en la medida en que esa dinámica creadora se desarrolla en la persona, se instaura en ella el sentido propio de sentirse creador.

De igual manera, parece oportuno nombrar otra palabra que, curiosamente, tiene su origen etimológico en dicha voz latina, *creāre*, estamos hablando de “**criar**”, cuyas acepciones extraemos también del DRAE:

*Originar, producir algo. [...]. Nutrir y alimentar [...]. Producir, cuidar [...]. Instruir, educar y dirigir. [...] Elegir a alguien para una elevada dignidad. [...] Establecer por vez primera o fundar algo. [...] Dar ocasión y motivo para algo. [...] Dar ser a algo que antes no existía. [...] producir (engendrar, procrear). [...] Desarrollarse, crecer.*

<sup>34</sup> María Laura Otero Pintado (poner a pie de página; Lcda. Bellas Artes, Artista plástica, Arteterapeuta

<sup>35</sup> Marina Martínez Contreras. (poner a pie de página; Lcda. Bellas Artes, Artista plástica, Arteterapeuta

<sup>36</sup> Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. <http://dle.rae.es/?id=BD1roof>.

Así, vista la estrecha relación entre estas tres locuciones “creatividad”, “creación” y “crianza”, no parece descabellado decir que todo apunta a que no pudiera darse la una sin la otra. En esta misma dirección, afirma Donald W. Winnicott que para que se desarrolle en el sujeto la creatividad y el fenómeno de la ilusión creadora, deben cumplirse las funciones maternas de una manera suficientemente buena, es decir: un *holding* (sostenimiento) y un *handling* (manipulación), esto es, el sostén y el manejo necesarios, además de la presentación de objeto, como funciones maternas primordiales. Según el reconocido pediatra y psicoanalista infantil, la función materna implica una acción, un movimiento que posibilita un proceso, más allá del individuo concreto, biológico, que realiza el cuidado materno, pudiendo ejercer esta función indistintamente el padre, la madre, un familiar o un/a sustituto/a, es decir, toda aquella persona que tenga condiciones y disposición para hacerla. Según Winnicott, estas tres funciones primordiales determinan, de manera correlativa, una forma de desarrollo en el bebé que procura que, progresivamente, puedan ocasionarse en el niño y/o en la niña: un primer proceso de integración, en la fase de dependencia absoluta; un proceso de personificación en aras de la unidad psique-soma; y un proceso de realización, que fundamenta la aptitud de establecer relaciones interpersonales y la capacidad de hacer real su impulso creador.

En pos de esta continuidad en las siguientes etapas de la vida infantil, nos permitimos hacer un paralelismo, asemejando estas funciones maternas al dispositivo que se pone en marcha a la hora de iniciar la actividad artística, entendido éste, como un marco de referencia y de contención que facilita el desarrollo emocional a través de los procesos de creación. Tendremos especialmente en cuenta la necesaria acogida previa a la tarea. Nos referimos con esto, a la actitud de escucha por parte del adulto, quien al prestar atención y dar importancia a lo que los/as niños/as traen al aula, encontrará en sus palabras y manifestaciones no verbales, una valiosa información potencial de ser incluida como material clave en la actividad o en las futuras propuestas. En este momento entrarían además todas las estrategias de preparación tales como los ejercicios de calentamiento grupales o *warming up*, que tienen como objetivo principal la familiarización con el grupo, con los materiales, con la superficie y con el espacio donde se desarrollará la tarea creadora, lo que potenciará la confianza necesaria para que el niño y/o la niña se introduzca en el proceso sintiendo mayor seguridad.

Del mismo modo, es fundamental y está en manos del adulto –quien procura y vela por un clima de seguridad en las interrelaciones persona/persona, persona/objetos-, el proporcionar a los menores materiales y herramientas diversas, así como propiciar nuevas experiencias; mediante la invitación que éste les hace para que manipulen, experimenten y exploren con libertad, las múltiples calidades y posibilidades que la materia y los distintos utensilios les ofrecen. Tanto en el caso de la función maternal de la que habla Winnicott, como en el de la persona que facilita y acompaña durante el proceso de creación, esta competencia consistiría en presentar gradualmente los objetos/materiales de la realidad al niño/a para que pueda hacer real su impulso creativo; pues, en la medida en que se habilita en él/ella la destreza de relacionarse con los objetos se despliega a su vez su capacidad de habitar el mundo.

## **FUNDAR UN ESPACIO**

Ese primer espacio fundado con la confianza y la cálida presencia del maestro/a, ha de ser investido ahora con la magia de las transformaciones de la materia y los descubrimientos. Para ello, los y las participantes necesitarán sentirse libres y con la oportunidad de ensayar y equivocarse; porque si de algo se nutre la experiencia artística es de equivocaciones, de encuentros fortuitos que parten de la experimentación, y que paralelamente en el espacio intra-psíquico de la persona son el origen de un nuevo espacio que comienza a expandirse.

Para que pueda darse una continuidad en este proceso en el que los niños y niñas irán adquiriendo destrezas para comunicarse a través de los nuevos materiales y lenguajes artísticos, y puedan utilizar esos recursos a lo largo de todas las horas que el ciclo lectivo implica; invitamos a las y los docentes a mantener siempre un espacio del aula abierto, como zona de libre creación, que dé prioridad a la salida de nuevos y continuos descubrimientos: un espacio de taller para ser transitado y utilizado en todo momento.

## **LOS MATERIALES Y LA SENSIBILIDAD**

¿De qué se nutre la creación, y cuáles son los materiales primordiales que han de estar presentes en el espacio creativo disponible para los niños y las niñas? Intentando buscar respuestas a esta pregunta, pensamos que lo primero que nutre la creación es la mirada, al igual que todo aquello que nos llega a través del olfato y el oído, y que nos trae inmediatamente una imagen, un color, un sabor, un recuerdo. Seguidamente, entran en juego los otros sentidos: el deseo de tocar, incluso de gustar (éste último muy dado en los niños y en las niñas, quienes son capaces de lamer una superficie o de chupar un pincel, impulso que nace de la curiosidad de descubrir a qué sabe un color o cómo se siente en la lengua una textura).

Recorrer el aula, el patio de la escuela, el camino de vuelta a casa, la propia habitación... Encontrar, recoger, juntar y recolectar los elementos cotidianos del mundo que nos provocan algo; que nos gustan por su color, por su brillo, por su textura, por su significado. Así aparece en el cajón de sastre de casi todas las personas dedicadas al diseño y a las artes plásticas, un acervo de elementos evocadores, como por ejemplo: la piel de una cebolla que cautiva por su frágil apariencia y sus líneas traslúcidas; un cúmulo de pequeños papelitos resultantes de recortar alguna silueta mayor; unas hojas caídas que se amontonan entre la acera y la calle, y cuyo tono resalta sobre el neutro gris del asfalto; una servilleta empapada por unas gotas de café derramadas, que han dado lugar a sugerentes manchas ávidas de convertirse en formas, etc. Son aquellas pequeñas cosas que despiertan la imaginación, un punto inicial que puede dar lugar a un proceso de expresión y representación, ya sea incluyendo el objeto encontrado dentro de la creación, elevando dicho objeto a la categoría de obra o guardando esa percepción para ser representada en ausencia del objeto.

Los materiales por sus cualidades de tonalidad, textura, densidad, olor, grado de rigidez o flexibilidad, viscosidad, etc. nos atraen o nos provocan indiferencia e incluso rechazo. Este hecho está íntimamente ligado a los procesos más arcaicos de la existencia de cada persona, por lo que las sensaciones que nos suscitan los materiales no son para todos/as iguales; tanto es así, que es fundamental estar atentos/as a esta realidad, de manera que podamos identificar y respetar los límites perceptivos de cada persona, para no obligar a nadie a tocar u oler, aquello en lo que no puede ni pensar (es el caso del barro o de las materias líquidas o viscosas, que producen aversión en algunas personas).

**MATERIALES COMO SOPORTE. MATERIALES COMO EXPRESIÓN. MATERIALES INSTRUMENTO O HERRAMIENTA. MATERIALES COMO AGLUTINANTE.**

No todos los materiales cumplen la misma función, ni cumplen una función única siempre. Existen materias que un día pueden estar funcionando como soporte, y que otros, pueden formar parte de los elementos expresivos de la obra, o hacer ambas cosas a la vez (como podría ser el caso del cartón). Otras como la arcilla, en una ocasión puede ser la materia en sí de la creación, y en otra, puede estar ejerciendo como el aglutinante que une dos elementos plásticos. Un alambre puede dar cuerpo a una escultura y, en otro momento, puede ser la herramienta punzante con la que se dibujen trazos sobre una madera. Sucede incluso, que un material puede ejercer las cuatro funciones citadas; éste sería, por ejemplo, el caso de una cuerda que puede ser al tiempo: el componente principal del que está constituida la obra; el lazo que anuda dos piezas; el instrumento de corte de otras materias blandas; e inclusive, al trenzarla, podría convertirse en el soporte que sostiene otros elementos de la composición.

Por ello, aunque por lo general, a ciertos materiales se les atribuye una función concreta, sería importante no limitarnos a dicho uso, y no fijar en ellos un único cometido; pues correríamos el riesgo de pasar por alto las múltiples posibilidades que estos nos ofrecen y de desaprovechar la oportunidad de descubrir sus otras muchas cualidades. Las materias, así sean plásticas, naturales o sintéticas, o presenten unas u otras características, todas ellas tienen el don de poder desempeñar diversas funciones dentro del proceso de creación,

siendo imprescindible transmitir a los menores esta idea de la multiplicidad de posibilidades de los medios del arte, para que ellos/as mismos/as puedan descubrir dichas competencias y sus ilimitadas combinaciones. Así, el importante cometido del adulto será poner al alcance y a disposición de los niños y de las niñas en el aula el mayor número y variedad de materiales -de distinta procedencia y características-, con intención de ofrecerles la mayor cantidad de estímulos sensitivos posibles, que alimenten su percepción y despierten y/o incrementen su sensibilidad en pro de su desenlace creativo.

*(\*Véase tabla de materiales al final de este artículo).*

## **EL FOCO EN LA PERSONA**

La propuesta que a lo largo de este texto se sugiere es un planteamiento de trabajo que pone el foco en la persona y no en sus dificultades, es decir, que tiene en cuenta las

capacidades particulares y diversas de cada sujeto y no su discapacidad. Es por ello que inicialmente no establecemos diferencias sustanciales en la forma de consignar una tarea, ni nos guiamos por el grado de afectación cognitiva, de desarrollo madurativo y emocional que pudiera presentar, pues entre otras cosas supondría un sesgo y un condicionante innecesario, más bien nos reservamos el recurso de posibilitar y apoyar los procesos individuales paso a paso.

Aun dentro de un mismo diagnóstico hecho por un/a profesional de la salud, y con semejanza de edad entre dos personas, ellas presentarán un universo de diferencias e intereses propios, pues son únicas, con una historia vital singular y diferente, y de esos componentes únicos nutriremos nuestra práctica intentando que emerja de cada quien la fantasía y el deseo a través del hacer creador. Cada niño y niña encontrará dentro de la propuesta el germen inicial para desarrollar algo dentro de sus posibilidades inmediatas, y este espectro se irá ampliando e irá creciendo a distintos ritmos según transcurran experiencias artísticas motivadoras dentro del taller.

Apostamos por un arte integrador, donde las capacidades múltiples de las personas participantes se manifiesten, y se contagien las ideas, con permiso expreso de plagiar los procedimientos y compartir los descubrimientos.

La sensibilidad artística se transmite. Creemos que la forma natural de aprender es compartir el espacio y hacer común la experiencia, que gradualmente se irá diversificando e individualizando, según se descubran caminos propios. Inicialmente y para vencer las resistencias que implica un lugar nuevo o un procedimiento nuevo, el recorrido puede iniciarse con una experimentación conjunta; partiendo de lo colectivo hacia un posterior enfoque individual, y comenzando así mismo con procedimientos informalistas o donde las imágenes se configuren de manera aleatoria, para luego descubrir en ellas las formas y los significados propios que se originan y dan paso a conceptualizaciones de carácter simbólico.

A partir de la presentación de diversos materiales, utensilios, técnicas y procesos del arte es importante invitar a los niños y a las niñas a entrar en contacto con ellos, mostrando modos de utilizar el material, nombrando esos procedimientos (rasgar, plegar, cortar, amasar, incidir, descamar, arrugar, pulir, estirar, deslizar, pintar, cubrir, salpicar, recortar, rotar, transformar, etc.). En este sentido, nuestro aparato psíquico estará al servicio del suyo, uniendo acciones con palabras, incrementando el lenguaje y las representaciones mentales que ellos/as vayan construyendo. Además de nombrar lo que hacemos, es fundamental generar preguntas, y dotarlos/as de poder, el poder de ser ellos/as quienes deciden los qué y los cómo de su proceso, validando sus acciones, sus descubrimientos, sus producciones, sus preguntas y sus respuestas. Teniendo en cuenta que no todos los procesos tienen el mismo destino: pueden abandonarse, en su diálogo interno pueden llegar a un lugar de satisfacción



aun cuando no lo sea a los ojos del observador; o arribar a una instancia de destrucción de la obra, que es un derecho, y cuanto menos también ese derecho les dota de poder, el poder ser dueños/as de lo que hacen, ya que su proceso creador les pertenece.

Sirva de ejemplo el proceso de un niño de cinco años (\*véase propuesta nº1 en dossier al final del documento) que habiendo sido invitado a realizar huellas sobre un soporte plano de arcilla, él mismo descubre que podía usar el barro de soporte e incrustar los elementos para edificar puentes (\*véase la propuesta 2); siendo esta una oportunidad para reforzar su descubrimiento desde la palabra y ocasión de generar una nueva actividad cuya propuesta parte del niño.

### **ALIMENTAR LA PERCEPCIÓN, ACRECENTAR EL REGISTRO SENSIBLE**

Como una columna vertebral que sostiene y alinea un cuerpo, el lenguaje vincula y estructura las experiencias de la vida. Aunque parezca una obviedad, aquello que no tiene nombre no puede nombrarse; por lo que, en ausencia de ese nombre, una imagen o una palabra en torno al mismo, o cierta serie de palabras que bordeen ese nombre sin nombre, conforman una cadena de significantes capaces de acercarse a la forma, de tender hacia el significado y éste, de manera potencial, de llevarnos a otros.

Así, para poder entender más allá de lo inmediato o de lo que está en la superficie, se hace necesario observar y luego nombrar lo observado para transformar la experiencia y poder componer a través de los significantes nuevos significados, pues «Nombrar pone en movimiento. Lo que no es nombrado, no se mueve. Ni existe. Las palabras son herramientas. Las pertinentes abren lo que se quiera abrir. Las equivocadas lo rompen y lo convierten en otra cosa. [...] Cada palabra abre un mundo».<sup>26</sup> Las palabras enlazan sentidos, capaces a su vez de resignificar la experiencia.

Todo empieza con un punto: el punto de partida, una marca, una señal, de la cual se arranca en cualquier dirección. El simple hecho de apoyarnos ya genera un punto, un punto de apoyo, ya sea éste el de una zona del cuerpo al entrar en contacto con otro cuerpo o con una superficie. Siempre hay un punto de partida para que dos objetos entren en relación o para iniciar un recorrido (un leve roce piel con piel, un beso, la huella que deja un codo sobre un cojín o la cabeza sobre la almohada, ...).

Si a este apoyo le añadimos un material y/o soporte capaz de registrar el roce como huella plástica y/o visual (un lápiz, bolígrafo, rotulador, o cualquier otro elemento que impregne, apoyado en un papel; una pequeña incisión sobre otro cuerpo; la marca que deja un dedo u otro elemento punzante al ser hundido en el barro; el centro de una cruz hecha con cinta adhesiva, un foco de luz puntual sobre una superficie, un pequeño elemento colocado en una composición, etc.), tenemos una señal visible del paso de un cuerpo por otro, de su contacto. La impronta queda impresa y recogida, queda fijado un momento, un acto detenido en el tiempo en el instante concreto en que dos cuerpos entraron en comunicación sin intermediarios, el punto como contacto ya sea éste en absoluto silencio verbal.

Una letra también podría considerarse un punto, un signo aislado en el espacio-tiempo, que puede rodearse de otras letras (puntos), y que juntas darán origen a la palabra.

Además de todo, un punto en un eje de coordenadas, es el lugar donde poder situarnos en el espacio y donde poder ser encontrados/as, la orientación para uno/a mismo/a y para los/as otros/as.

En definitiva, el punto es uno de los elementos básicos y más importantes, pues es al tiempo, la unidad mínima que puede registrarse y el origen a partir del cual se genera todo.

Un punto en movimiento genera una línea, al igual que una sucesión de varios de ellos enlazados visualmente. Nuestra mente, en la búsqueda inconsciente de apoyos o lazos que puedan serenar la inquietud y la incertidumbre que provoca no saber adónde estamos ni hacia dónde nos dirigimos, crea una línea imaginaria, con la feliz oportunidad de convertirse en gráfica. Un recorrido visual y plástico con ánimo de llevarnos a algún fin, o con la esperanza de que esta línea pueda dar lugar más adelante a una forma reconocible y tal vez significativa.

Ya no hay sólo ubicación, como sucedía con el punto, sino además dirección y sentido; una vía que se abre ante nosotros/as, un camino que transitar a medida que el cuerpo se mueve con ella. La línea proporciona una continuidad que permite dar lectura a un relato. Una cosa lleva a la otra, un punto al siguiente, y así como por asociación, se entreteje un hilo conductor que posibilita ir anudando tramos, experiencias, recuerdos de vida,... Trazos que, de manera continua o a intervalos, procuran enlaces y conexiones que posibilitan el crear vínculos y la capacidad de narrar historias (*\*véase propuesta 3*).

La escritura podría considerarse también una línea. Una progresión de palabras encadenadas que con un ritmo, orden y sentido, otorgan un significado a la frase y éstas a la narración.

Podríamos pasar directamente del punto al plano -agrandando éste primero y abarcando con él el espacio- o pasar a él mediante la línea; pues, cuando una línea se cierra y se encuentra consigo misma anudando sus cabos ocasiona un plano, una forma vacía tan presta a llenarse de infinitas posibilidades, como a quedarse así, con no menos fortuna; un contorno que delimita y diferencia lo que es fondo de lo que es figura. Si por otro lado, esta forma fuera llena, es decir, no partiera de la línea, sino que fuera el color el que ocupara la superficie, daría origen a una mancha, un nuevo ente, una masa corpórea. Así, existen planos de diversa naturaleza y que oscilan, generalmente, entre pares contrarios, estos son: orgánicos/geométricos, abiertos/cerrados, figurativos/abstractos, regulares/irregulares, etc., con lo que sabemos que no toda figura (forma) es figurativa (formal), aunque tanto lo formal como lo "informe" o deforme<sup>37</sup>, corresponde con lo que viene a llamarse plano.

Por consiguiente, un plano puede tanto ser un soporte, como una superficie, una forma determinada o una mancha abstracta, un contorno o un dintorno, una sombra o una silueta,... pero, sea como fuere, el plano siempre se encarga de establecer los límites

<sup>37</sup> El uso otorgado a los términos "informe" y "deforme", depende de la idea a expresar; donde se suele nombrar como "in-forme" (sin forma) todo aquello que no tiene una apariencia externa reconocible, podríamos decir, "lo abstracto" (aun sabiendo que no existe nada visible al ojo humano que no tenga alguna forma, sea ésta o no figurativa); mientras que se llama "deforme" a lo que no coincide con el estereotipo, con la forma ideal, aquello que se sale de lo común (de la norma), lo que escapa a la regla.

definiendo qué está dentro y qué está afuera, qué es grande y qué pequeño, y explora el espacio compositivo a través la forma, como quien recorre un territorio inexplorado estudiando un mapa (véase propuesta nº 10).

### **DEL GARABATO AL INFINITO**

El dibujo, junto al jugar, puede que constituya uno de los eventos más importantes para el desarrollo de la mente y del cuerpo psíquico y una de las evidencias más claras del desarrollo simbólico y del estado emocional de los niños y las niñas.

El trazo libre y espontáneo sea quizá la actividad más importante a tener en cuenta. Sólo hace falta proporcionar amplias superficies donde el rotulador, la cera o el lápiz sean capaces de deslizarse. Y brotará un trazo, ya sea por el gusto del movimiento o de ver impregnado un papel con una nueva señal, línea o garabato; por el disfrute de haber dejado la marca sobre algo que antes se presentaba universal e indiferente (el papel en blanco), donde ha quedado una impronta, una presencia exteriorizada al mundo, de su yo existente. El infante con esa sola presencia, con su huella, repetida una y otra vez en la continuidad de la experiencia, comienza a reconocerse como un ser marcante. Cuando nos detenemos en la quietud de una enfermedad orgánica que apacigua al niño/a, o en una depresión o nos encontramos ante un incipiente proceso autista en el infante pequeño, intentaremos facilitar nuevamente un medio, ocasión tras ocasión, que provoque una marca en el espacio. Esa marca podrá repetirse incontables veces, o habitar sola el silencio; de la repetición devendrá una producción internalizada que acrecienta momento a momento el sentimiento de “ser yo”, un yo que se hace presente a través de sus marcas, de sus huellas en el mundo. Un garabato puede también convertirse en cuerpo, un cuerpo susceptible de ser nombrado, un cuerpo con circunstancias y que empieza a acontecer sobre un papel.

El garabato pues, se transforma en una marca que posibilita una elaboración sobre el papel o el bastidor; a nivel plástico visual es un grafismo constitutivo que puede darse y usarse en múltiples obras gráficas tal como lo demuestra el arte de Dan Miller o Carrie Oyama, dos artistas emergentes del Creative Growth Art Center en Okland, California, una entidad que ya ha presupuesto y previsto desde sus inicios la implicación del arte en el desarrollo y el bienestar de las personas con capacidades múltiples. Hablamos del garabato como unidad compositiva, que a través de la repetición y la superposición crea una trama, crea ilusión de profundidad y volumen, crea sensación de espacio. Si este entramado lo llevamos a las tres dimensiones podemos dar con artistas tan impresionantes y relevantes como Chiaru Shiota, capaz de consagrar unos hilos hacia el infinito de la experiencia sensible.

Las muestras de arte nos invitan a pensar de qué otras maneras podemos dibujar: uniendo hilos, tensando cuerdas en el espacio, pegando lanas en un papel, o también se puede originar un dibujo resituando componentes que ya están en un entorno; por ejemplo: dibujar con formas naturales encontradas (*\*véase propuesta nº 7*). Dibujar sobre amplias superficies acostados/as, sentados/as, de pie o bailando podría convertirse en una visita guiada a un mar de sensaciones y evocaciones. Dibujar las siluetas de objetos dispuestos al azar sobre un soporte (*\*véase propuesta 16*). Dibujar itinerarios, viajes, recorridos, subirse a

bordo de una balsa e imaginar los aromas y las luces del paisaje. Subirse en grupo, en medio del aula, a un autobús imaginario que recorre por ejemplo el desierto de Atacama... *“¿Qué vemos en el horizonte? ¿Quién viene a lo lejos?” “¿Viene acompañado/a?... A través de los dibujos fantaseados iniciaremos un recorrido, de camino abierto, intentando intervenir lo menos posible sobre las decisiones que el niño o la niña tome al dibujar y de cómo tiene que hacerlo. Sabemos que lo que intente representar estará vinculado a su historia, a la imagen interna que esa niña o niño conserva de alguien o algo vivido. El resultado puede ser tan diverso y único como diversas y únicas son las personas y sus circunstancias.*

Cuando practicamos el dibujo fantaseado en grupo es preciso atender a lo que los y las participantes vayan contando de lo que hacen; podemos estimular su propia percepción a través de preguntas del tipo: *“¿Quién es?” “¿Dónde está?” “¿Cómo es ese lugar?” “¿Hace calor o hace frío?” “¿Está con otras personas?” “¿Hay animales?” ... La escucha grupal de preguntas y respuestas que surgen de ellas/os, tanto como las imágenes que se desarrollan en el papel, proponen una dimensión dialéctica enriquecedora y crean vínculos. Dibujar es abrir en el espacio intra-psíquico un camino que recupera sentires, sensaciones e imágenes, y asimismo es una forma de hacer presentes los objetos en su ausencia, pues a través del dibujo se produce un proceso de abstracción, se consigue extraer de los objetos los rasgos fundamentales que le dan identidad al objeto y que pasarán a formar parte de un concepto que nos hacemos sobre el mismo; la idea que nos hacemos de ese objeto, que irá cambiando con el tiempo. El dibujo crece como crece la experiencia interna del pensamiento.*

### **CUANDO EL CUERPO JUEGA**

Cuando el cuerpo físico juega, esto es: se activa, hace, deshace, se implica, se mueve, explora, prueba, combina, modifica, arriesga, se dispone para la acción, corretea, brinca, se esconde, aparece, vuelve a desaparecer, reaparece, se divierte, se esparce, se desinhibe, se relaciona, concentra su atención, percibe, descubre, siente, desea, crea... ; el cuerpo psíquico lo hace también. Porque, una vez que se ha establecido ese sentimiento de seguridad de base -primordial para que se funde la aptitud para jugar-, a través de la confianza que el entorno inmediato ha de proporcionar al niño/a para que éste/a se sienta contenido en todas las situaciones; es decir, para «no tener que absorberse enteramente en la necesidad de su supervivencia, real o psíquica. Sobre esta base de estructuración del psiquismo, el juego es búsqueda y creación permanente de la realidad, del sentimiento de existir por sí mismo y del sentido que toman estos fenómenos para el niño». <sup>38</sup>

Así, «el juego ofrece una multiplicidad de matices» <sup>39</sup> y sutilezas altamente ricas, que posibilita al infante ensayar diversas situaciones de su cotidianidad, hacer un como sí de la vida misma; donde, a diferencia de la vida real, el juego le permite errar y volver a empezar, pudiendo repetir tales situaciones tantas veces como quiera e incluyendo en ellas modificaciones para volver a replantear los acontecimientos.

<sup>38</sup> Anzieu, A., Anzieu C. – Premmereur y Daymas, S. *El juego en psicoterapia del niño*. Editorial Biblioteca Nueva S.L., Madrid, 2001, 2010. Pág. 19.

<sup>39</sup> Anzieu, A., Anzieu C. – Premmereur y Daymas, S. *El juego en psicoterapia del niño*. Editorial Biblioteca Nueva S.L., Madrid, 2001, 2010. Pág. 17.

En el arte al igual que en el juego se ponen en marcha mecanismos internos similares, de hecho podríamos decir, que la actividad creadora es una forma de juego en sí misma. El hacer artístico nos pone en situaciones nuevas, nos convoca a la acción, nos invita a desempeñar nuevos roles permitiéndonos ser otros/as por un rato y a la vez a ser más que nunca nosotros/as mismos/as.

*Un cuerpo tiene todas sus capacidades físicas dadas: puede ser blando, flexible, ágil, articulado, etc. Estas capacidades suelen estar inhibidas por hábitos: modos fijados de relacionarse con ellas en la cotidianidad. Cuando ese cuerpo está bajo otras circunstancias, pueden aparecer grietas en esas fijaciones que alteran el vínculo con los hábitos.<sup>40</sup>*

Cierto es que las personas necesitamos de rutinas y de hábitos para vivir sin la excesiva ansiedad de tener que inventar por completo cada día. Las rutinas nos ayudan, por ejemplo, a ejercitar la constancia y la espera -capacidades imprescindibles para que se genere el hábito-. Luego, el hábito crea un orden en nuestra estructura mental que, al tiempo que genera en nosotros/as una sensación de continuidad, nos aporta el equilibrio, la tranquilidad y la seguridad que impiden que naufraguemos en las incertidumbres de la existencia; sin embargo el hábito y la rutina corren también el riesgo de convertirse en fijaciones, es decir, en movimientos estereotipados enquistados y paralizantes que impiden a la persona discurrir ante el flujo de la vida. Cuando esto sucede los procesos del arte son altamente útiles, pues nos brindan un elemento potencial des-habituador, que promueve el movimiento, nos facilita otros niveles de conciencia física, espacial y mental; renueva nuestras percepciones y nuestra capacidad de dar respuesta a las mismas, ablanda los límites y vuelve nuestro psiquismo más permeable y ágil, posibilitando el replanteamiento de las viejas jerarquías, sistemas y coyunturas.

Como sabemos, una de las mayores y más comunes problemáticas que se presentan en menores con dificultades es la relación con su propio cuerpo y la imagen que tienen de éste. Un Yo débil e importantes carencias en el lenguaje amplifican estos conflictos. Por estas razones, y porque en todo proceso de creación está implícito el cuerpo, las propuestas artísticas que aquí se plantean tienen en consideración al mismo y trabajan con él de manera directa o indirecta.

Actividades que van desde dibujar la silueta de la mano hasta la del propio cuerpo, solo o junto al cuerpo de los/as otros/as, para luego rellenar dicho contorno libremente, con líneas, formas, texturas y colores; son ejercicios que además de ayudar a los niños y a las niñas a tomar conciencia de su propio cuerpo (de sus dimensiones, de su forma externa), invitan a tener en cuenta su dintorno, es decir, a pensar en cómo simbolizar todo aquello tangible e intangible que existe en su interior. De este modo, en el dibujo de su propia silueta, se manifiesta ante los/as infantes lo que podríamos llamar “una imagen propia” -que no su propia imagen, como podríamos nombrar a la imagen de sí mismos/as que aparece reflejada frente al espejo. En este caso, y al contrario de lo que sucede con lo que les devuelve el

<sup>40</sup> Condró, Lucas y Messiez, Pablo. *Asymmetrical-Motion. Notas sobre pedagogía y movimiento. Continta Me Tienes. Madrid, 2016. Pág. 49.*

espejo, una imagen propia viene a ser una imagen personalizada, pues es el niño o la niña quien decide cómo es esa imagen, qué contiene y qué se queda fuera; esa libertad viene también acompañada por una parte no reconocible a priori por el sujeto, que se relaciona con las imágenes inconscientes del cuerpo que los niños y las niñas depositan en su dibujo, y que a partir de allí, pueden adquirir una nueva presencia susceptible de ser interrogada.

Ellas/os también eligen cómo es esa línea limítrofe que dibuja los contornos (gruesa, delgada, continua, discontinua,...) e incluso si la ponen en contacto o separada de la línea contorno del cuerpo de sus compañeros/as, cuando se trata de una propuesta grupal en la que la consigna es trazar las siluetas en un mismo soporte. En estas representaciones pudieran darse entonces desde: espacios vacíos (con la posibilidad de llenarse o no de significantes relacionales); límites colindantes, unidos por un punto (como si metafóricamente se rozaran piel con piel); e incluso intersecciones (espacios intermedios en los que podrían generarse intercambios o algo compartido y común a ambos cuerpos (donde puede aparecer lo simbólico que los vincula). (\*Véase propuesta nº 21). Como expresa Yves Berger:

*Los límites distinguen el interior del exterior, lo que no puede cruzarse. La piel, por ejemplo. Al mismo tiempo, estos límites siempre dejan pasar algo; la piel deja pasar el sudor... Lo que resulta fascinante en la relación entre el cuerpo y el lugar es precisamente lo que se produce desde el punto de vista de los límites, lo que los atraviesa y lo que queda al margen. Este espacio intermedio es muy misterioso.<sup>41</sup>*

Tan misterioso como los recorridos que surgen a nivel inconsciente cuando el niño o la niña se encuentra con unos materiales y se los coloca de manera natural e instintiva alrededor de su cuerpo; sin poder precisar tampoco el origen de esa necesidad –nos sugiere un acto auto-contenedor similar al de un abrazo o caricia que infunde una sensación de protección y seguridad-, como cuando por ejemplo: se enrolla en papel higiénico, se cubre con papel celofán, se envuelve en una tela o se cubre con una caja de cartón. Quizá se esté haciendo un cuerpo o fortaleciendo una parte frágil del mismo.

Así, un retal, una cinta de encaje o una simple tira de papel alojada en la frente, tobillo o muñeca, se convierten en partes estructurantes de un esquema corporal fantaseado que por una cuestión de tonicidad con la realidad, favorece la integración del esquema corporal y el desarrollo de la percepción sobre sí mismos/as. En el acto de contornear con una tira de cartulina el perímetro de su cabeza para fabricar un sombrero, el/la infante corrobora la dimensión de la misma, haciendo posible una paulatina integración de esa parte de su cuerpo en su esquema total. Al construir un disfraz y jugar con el rol imaginario que se define de éste, el niño o la niña deposita en lo que construye, una serie de ideales que le proponen pensarse en otros roles diferentes, favoreciendo además de una vivencia renovada del presente, proyectarse hacia el futuro.

41 Berger, John; Berger, Yves y Favre, Emmanuel. Desde el taller. Diálogo entre Yves Berger y John Berger con Emmanuel Favre. Editorail Gustavo Gili, S.L. Barcelona, 2015. Pág. 23

42 Condró, Lucas y Messiez, Pablo. Asymmetrical-Motion. Notas sobre pedagogía y movimiento. Continta Me Tienes. Madrid, 2016. Pág. 49

*Si se le dijera a una persona «muévete ágilmente», puede que halle dificultad en encontrar la combinación de modalidades propias de la agilidad. Si le diéramos, en cambio, la consigna de «pensarse gato», esa puntualización pondría ese cuerpo en contacto con un modo de andar, una atención espacial específica, un tono muscular, etc. En esa otredad del gato están todas las modalidades dadas de la agilidad y mi relación con esas modalidades aparece sin juicio. Para ser Yo necesito poder pensarme Otro.<sup>42</sup>*

Siempre que de pintar o construir para el cuerpo se trate, podemos comenzar moviéndolo en el plano real, haciendo conscientes las fascias musculares, la voz, el gusto y los olores, proponer gestos, comunicación a través de la mirada de unos/as y otras/os. Si se disponen a hacer disfraces, podremos estimular así mismo la imaginación de cómo brinca o trepa un bombero, podremos atinar a ser rápidos/as y decididos/as. De la misma manera, podemos conectar con el modo que tendría un superhéroe o superheroína al momento de alzar el vuelo o de acometer un rescate; se trata de vivir en lo actual de la situación y explorar las sinergias desde el centro mismo del cuerpo, haciendo atajos al camino de la razón.

### **PROPUESTAS PARA INICIAR LA ANDADURA**

Podríamos definir el arte -entendido éste como proceso interno exteriorizado y no sólo como un resultado-, como un espacio y un tiempo en los que sucede algo que no se da en las otras disciplinas, esto es: la posibilidad de proporcionar disfrute y placer al contacto con los materiales y de sentir la capacidad transformadora. Así mismo, los procesos creativos, son accesibles a todas las personas, y hacen propia la particularidad del encuentro con cada una de ellas; este hecho es lo que concede un lugar a la diversidad y lo que, paradójicamente, favorece a su vez que aflore la singularidad y la diferenciación, es decir: lo que permite a cada sujeto ser quien es.

Expresa John Dewey que: «El Arte es una forma de experiencia que vivifica la vida; que ayuda a que el organismo en crecimiento se dé cuenta de que está vivo; que provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar esta experiencia como evento único en la vida; y que valora el proceso de creación como forma de construirnos a nosotros mismos»<sup>43</sup>.

Por ello, y dado que el arte es un campo de pruebas complejo, polivalente y abierto, que se reinventa a sí mismo continuamente, se ofrece a continuación una serie de estrategias creativas que conllevan a su vez al progresivo desarrollo de procesos de elaboración; se trata de propuestas invocantes como “*Hacernos la ropa*” o que simplemente surgen de la posibilidad de explorar un material, tales como: “*Vamos a utilizar alambre y papel*” o “*Vamos a construir algo que tenga movimiento*”, proponiendo al mismo tiempo el material adecuado para llevar a cabo dicho enunciado.

<sup>43</sup> Dewey, John. *El arte como experiencia*. <https://es.slideshare.net/educacionrafael/dewey-el-arte-como-experiencia>

Tales propuestas se entienden como una invitación a la experimentación y al descubrimiento de nuevos lenguajes y de nuevas vías de comunicación, teniendo entre sus objetivos abrir las posibilidades del encuentro con las imágenes personales y su exploración, como puentes que faciliten la expresión de la propia subjetividad y otorguen al niño y a la niña posibilidades de conexión y de vínculo -tanto externas como internas-, y la oportunidad de decir al mundo quién es; se trata por tanto, del inicio de una andadura, el comienzo de un camino nuevo.

Más allá de la enseñanza técnica concreta o la transmisión de una serie de ejercicios y pautas para hacer brotar o acrecentar la creatividad, el compromiso que se asume mediante este proyecto pasa por abolir el planteamiento preponderante que supone al adulto como poseedor del saber y por tanto como tenedor de las respuestas, para dar un giro que desmonopolice tal poder y así los/as menores tengan también la oportunidad de acceder a él, y de empoderarse. Para que se dé tal cuestión, será necesario que el adulto ponga en práctica -previo a tratar de ayudar al niño/a a desarrollar su capacidad creativa- el esfuerzo de dejar de dar respuestas para comenzar a hacer preguntas, hacerse preguntas, permitirse dejar de saber, dudar, errar, probar junto al niño/a, experimentar, dejarse sorprender, para que lo que eran ordenes se transformen ahora en un acompañamiento real que espera al otro, a la otra, y respete sus tiempos, que suponga unas capacidades en él, en ella, y confíe en su potencial desarrollo. Porque como expresa Lucas Condró, hay que «dejar de saber para poder ver»<sup>44</sup>, dejar de atribuir a las cosas y en particular a las personas supuestos estáticos e inamovibles, ya sean estos habilidades o dificultades; para poder alcanzar a mirar «como se mira al mar o al fuego que, por saberlos siempre distintos, nos cautivan»<sup>45</sup>.

Las propuestas que a continuación se describen no pretenden ser una guía ni un manual a seguir tal cual. Su propósito es el de aportar algunas pinceladas a este inmenso lienzo en blanco de la sociedad en el que todas las personas pintamos, compartiendo nuestra experiencia a través de la práctica de algunos procesos artísticos y actividades creativas. Nuestro deseo principal al comunicar estas propuestas es el de abrir, no el de cerrar ni reducir a una serie de pautas preestablecidas; porque en el arte y en la creación, no hay nada preestablecido; «no hay moral en las consignas. Ni objetivo al que llegar»<sup>46</sup>; no hay “bien” ni “mal”, tan sólo hay lo hay, lo que nace de la necesidad consciente e inconsciente de cada quien. Por consiguiente, la verdadera propuesta es «Pensar toda consigna como infinita»<sup>47</sup> y «hacer de esa consigna una pregunta y múltiples respuestas»<sup>48</sup>.

---

44 Condró, Lucas y Messiez, Pablo. *Asymmetrical-Motion. Notas sobre pedagogía y movimiento. Continta Me Tienes. Mdríd, 2016. Pág. 19.*

45 Condró, Lucas y Messiez, Pablo. *Asymmetrical-Motion. Notas sobre pedagogía y movimiento. Continta Me Tienes. Mdríd, 2016. Pág. 54.*

46 Condró, Lucas y Messiez, Pablo. *Asymmetrical-Motion. Notas sobre pedagogía y movimiento. Continta Me Tienes. Madrid, 2016. Pág. 53.*

47 *Ibidem.* Pág. 50.

48 *Ibidem.* Pág. 55.



## **Propuesta plástica 1 - Dibujar en el barro. Registrar monotipos**



### **• Descripción de la propuesta**

El barro extendido sobre una superficie (bandeja plástica o acetato transparente) y aplanado con un rodillo de cocina, se presenta como una superficie que invita a dejar rastros, huellas, marcas... a hundir los dedos, a incidir con palillos, crear líneas, puntos, texturas, dibujos. Mediante el uso de elementos encontrados (naturales y artificiales) se invita a niños y niñas a ir configurando una imagen. Las propiedades y las formas irán definiendo en ese juego experimental a qué se parece: a un pez en un fondo submarino, a una amalgama de algas y vegetación fosilizadas, a cualquier ser o criatura que se comience a definir ante la mirada de quien la crea. Jugar por placer, por el placer de dejar huellas en el barro.

Este proceso puede registrarse pintando con un rodillo blando de gomaespuma y efectuando una impresión para obtener un monotipo.

- ***Materiales necesarios***

Pastilla de barro o arcilla roja. Elementos naturales (hojas, ramas, piedras, conchas, semillas,...); pudiéndose incluir además: fibras naturales (hilos, lanas, cuerdas,...), legumbres secas (lentejas, garbanzos, alubias,...), pasta cruda (macarrones, lazos,...), etc.; Y elementos artificiales (llaves, anillos, tuercas, tornillos,...).

- ***Contenidos conceptuales***

Punto – línea – plano - textura - el dibujo – arte efímero – monotipos – el trabajo seriado – bajorrelieve – la huella - la incisión - reversibilidad de la imagen – imágenes surrealistas - grabado.

- ***Vinculaciones transversales***

La naturaleza como fuente de creación.

## **Propuesta plástica 2 - Construir en el barro**



### **• Descripción de la propuesta**

La propuesta surge a partir de la anterior, aprovechando el descubrimiento de un niño, quien de forma natural comenzó a colocar los elementos de manera vertical y a conectarlos.

### **• Materiales necesarios**

Barro o arcilla roja, cualquier elemento que pueda constituir una estructura sólida: pasta alimenticia cruda, alambres, palillos, pajitas, papel, maderitas, hojas secas, etc.

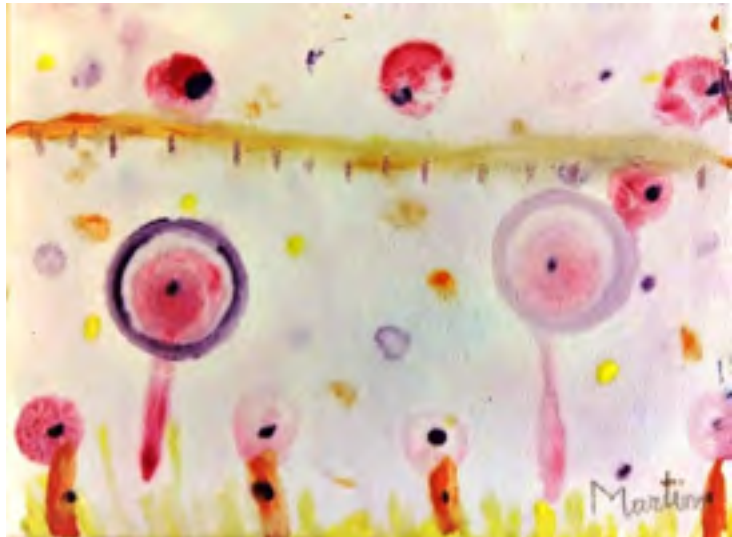
### **• Contenidos conceptuales**

La escultura – el volumen – construcción en 3D – el espacio tridimensional - ensamblaje (assemblage) – la composición.

### **• Vinculaciones transversales**

El equilibrio – la fuerza de la gravedad - la edificación.

### **Propuesta plástica 3 - El punto que salta y el punto que camina**



#### **• Descripción de la propuesta**

Crear a partir de visualizar el trabajo de un/a artista, su proceso de creación y de reflexionar sobre su contenido y contexto, puede ser un fantástico modo de despertar la

imaginación en los niños y en las niñas y los/as inspira a realizar innumerables creaciones. Así surgieron, por ejemplo, la obras que aquí vemos, tras dar a conocer a los/as niños/as a Vasily Kandinsky y su teoría sobre punto y la línea sobre plano, como elementos básicos de cualquier composición artística.

Previo a esta propuesta, con ánimo de introducir a los/as niños en el proceso creativo, se llevó a cabo un warming up colectivo. Esta dinámica de juego conjunta se basaba en bailar alrededor de una mesa en la que había un papel craft de gran formato, al tiempo que todos y todas trazaban en él, al son de la música, puntos y líneas; según fuera el instrumento que sonara y dependiendo de si se escuchaban golpes de percusión aislados o una suave melodía continua. El punto será punto cuando reposa, cuando duerme y cuando salta y será línea cuando camina, cuando corre, cuando baila...

- ***Materiales necesarios***

Aunque en esta ocasión se utilizaron lienzos, la actividad se puede igualmente realizar sobre papel de gramaje medio/alto para aguadas. Del mismo modo, se pueden usar tanto técnicas secas (tizas de colores, pasteles, ceras blandas, rotuladores, etc.) junto a pinturas al agua (pintura de dedos, témperas, acrílicos, acuarelas).

- ***Contenidos conceptuales***

Elementos básicos de la composición: punto y línea sobre plano – el trazo – el dibujo – la pintura – el color – Yayoi Kusama, Friedensreich Hundertwasser, Vasily Kandinsky.

- ***Vinculaciones transversales y curriculares***

El cuerpo y su movimiento, la conexión de las artes (pintar la música/danzar la pintura) – la creación colectiva (el compartir y el respeto al trabajo y al espacio del otro, de la otra) – creación individual.

### ***Propuesta plástica 4 - Pintura con reservas***



#### ***Descripción de la propuesta***

Las reservas en una obra pictórica constituyen los espacios que ocultamos para que, al chorrear, pulverizar o pincelar con la pintura nos quede reservada esa forma; por ejemplo: cuando hacemos esgrafiado reservamos con una silueta recortada de papel el fondo o una capa anterior de la que estamos pintando, quedando inscrita esa forma en la obra.

Para poner en práctica esta propuesta sólo hay que desplegar intuitivamente formas recortadas de cartulina y pulverizar con color desde unos 20 cm. de altura para obtener la imagen resultante. Repetir el proceso moviendo las formas.

Otro modo posible de realizar una reserva es utilizar un medio graso: en este caso las ceras o crayones blancos son lo apropiado. Con ellos, al dibujar en blanco sobre el fondo blanco del papel, se podrá hacer un “dibujo secreto o escribir un mensaje secreto” (invisible) que será positivado al pintar con acuarelas sobre el folio, gracias al principio de in-miscibilidad de la materia, es decir, que las sustancias grasas no se mezclan con el agua. Esta técnica sorprende e ilusiona mucho a los/as niños/as, quiénes al aplicar las pinceladas acuarela sobre el medio graso, ven aparecer los trazos ocultos como por arte de magia.

Así surgieron, por ejemplo, la obras que aquí vemos, tras dar a conocer a los/as niños/as a Vasily Kandinsky y su teoría sobre punto y la línea sobre plano, como elementos básicos de cualquier composición artística.

Previo a esta propuesta, con ánimo de introducir a los/as niños en el proceso creativo, se llevó a cabo un warming up colectivo. Esta dinámica de juego conjunta se basaba en bailar alrededor de una mesa en la que había un papel craft de gran formato, al tiempo que todos y todas trazaban en él, al son de la música, puntos y líneas; según fuera el instrumento que sonara y dependiendo de si se escuchaban golpes de percusión aislados o una suave melodía continua. El punto será punto cuando reposa, cuando duerme y cuando salta y será línea cuando camina, cuando corre, cuando baila...

• ***Materiales necesarios***

Ceras, crayones, acuarelas, agua, papel, tijeras.

• ***Contenidos conceptuales***

Pintura – color – técnicas mixtas – la mancha – mezclas aleatorias de color - arte informalista – arte abstracto.

• ***Vinculaciones transversales***

La capacidad de juego y de sorpresa. La espera.

## **Propuesta plástica 5 - Un mismo material, muchos caminos**



### **• Descripción de la propuesta**

Se propone trabajar libremente y explorar un material, por ejemplo en este caso, la lana. Es necesario proveer además de otros materiales para que cada quien encuentre la forma particular de asociarlos y producir desde su propia capacidad e imaginación algo nuevo.

### **• Materiales necesarios**

Lana y una buena dotación de materiales diversos. Véase tabla de materiales expresivos..

### **• Contenidos conceptuales y procedimentales**

Unir – asociar – componer- relacionar – significar –construir – encolar.

### **• Vinculaciones transversales**

Ideas propias – Imágenes propias – la creatividad - las vinculaciones se desprenderán de lo que niños y niñas relaten sobre lo que hacen.



## **Propuesta plástica 6 - Collage con Frottage**



### **• Descripción de la propuesta**

Como dinámica inicial, en pequeños grupos o de forma individual se invita a recorrer el espacio y a tocarlo: paredes, suelo, mesas y también los objetos con la intención de entender las propiedades de su superficie. Se invita además a sentir y a verbalizar las percepciones que despierta la materia: áspero, rugoso, terso, suave, liso, resquebrajado, punteado, carcomido, ondulante...

Se invita a los/as participantes a recorrer el espacio capturando texturas mediante la técnica del Frottage. Les encantará moverse, tocar y registrar.

Las ceras grasas se usan de manera horizontal para provocar mayor superficie de rozamiento, y así obtener el registro de las texturas e imágenes. Los relieves nos darán un juego plástico interesante a partir del cual los y las participantes pueden expresar verbalmente sus sensaciones; por ejemplo: "Parece piel de sapo...", "me recuerda a los cristales los días de lluvia..." Luego, niñas y niños, podrán realizar una composición derivada de alguno de los intereses manifestados a través de la palabra, utilizando además acuarelas, o recortando los papeles del Frottage para realizar un Collage.

### **• Materiales necesarios**

Ceras de colores, papel, bandejas labradas, pendientes con brocados o con relieve, telas con bordados, encajes, rejillas... elementos que contengan textura expresivos..

- **Contenidos conceptuales y procedimentales**

La textura – la forma - técnica de Collage – técnica de Frottage

- **Vinculaciones transversales**

El paisaje – la naturaleza - el cuento - narrativas diversas - el amor – las estaciones del año, etc

### **Propuesta plástica 7** **Dibujar como el viento. Dibujo efímero y fotografía.**



- **Descripción de la propuesta**

Utilizar el suelo como un enorme lienzo que se despliega ante nosotros/as para dibujar en él con materiales naturales. Trazar, por ejemplo, caras de distinto sexo, edad y raza, que manifiesten diferentes expresiones (haciendo muecas, reflejando diversos sentimientos o estados de ánimo), con características múltiples (de ojos grandes/pequeños; de labios finos/gruesos, de nariz aguileña o chata, con y sin bigote, con barba y sin ella, con pecas y lunares, con arrugas, con tatuajes, de cejas pobladas y también escasas, ...) y que lleven variados complementos (gafas, sombreros, pendientes, collares, parrings,...). Tomar fotografías de las imágenes efímeras para preservarlas.

La libertad a la hora de crear y de disponer los elementos, del movimiento de los mismos y de la efímera perdurabilidad de las imágenes resultantes, ayudan a los y las participantes a restar importancia al resultado para poder centrarse más en el proceso y en jugar a construir y deconstruir.

Esta propuesta visual y plástica favorece al mismo tiempo una movilidad psíquica, a la vez que despierta la creatividad pues, a partir de unos mismos elementos, se presentan múltiples posibilidades. Por ello, resulta interesante ir tomando fotos a medida que los elementos van mutando, mudándose o cambiando de lugar y las imágenes se van transformando; de esta manera se podrá luego visualizar la metamorfosis e iniciar un nuevo proyecto con la serie resultante.

Opción collage: si no se dispone de cámara fotográfica después de mucho jugar se pueden pegar los elementos sobre un soporte para obtener una obra perdurable.

- **Materiales necesarios**

Elementos naturales (hojas, ramas, piedras, conchas, semillas,...); pudiéndose incluir además: fibras naturales (hilos, lanas, cuerdas,...), legumbres secas (lentejas, garbanzos, alubias,...), pasta cruda (macarrones, fideos, tallarines, sémola,...), etc.

- **Contenidos conceptuales y procedimentales**

Punto – línea – plano – el retrato - el dibujo – arte efímero – la fotografía – el trabajo seriado

- **Vinculaciones transversales**

La naturaleza como fuente de creación – estudio de la diversidad a través de los diferentes rasgos de los rostros – reconocimiento y expresión de las emociones a través de la expresividad facial - tolerancia a los cambios y a la pérdida – el cambio como apertura a nuevas posibilidades - el juego - construir/deconstruir.

### **Propuesta plástica 8 -Pintura y movimiento**



- **Descripción de la propuesta**

Utilizar el movimiento, tanto del propio cuerpo, como el de algunos objetos (canicas, cochecitos de juguete,...), puede ser para los/as niños/as un divertido modo de trazar, de experimentar y de sorprenderse con las posibilidades que este juego ofrece.

Al registrar las huellas que deja un cuerpo en movimiento al pasar, rozar o recorrer una superficie repetidas veces y en distintas direcciones, puede resultar un interesante tramado de líneas superpuestas que dan lugar a una dinámica y rítmica composición. Así, se impregnarán los elementos a deslizar sobre el soporte en pintura... ¡y a trazar!

- **Materiales necesarios**

Papel resistente al agua, pintura líquida (témpera, gouache o acrílico) y algunos elementos u objetos que tengan, o a partir de los cuales se pueda genera movimiento, tales como: canicas, cochecitos de juguete, hilos, cuerdas, palitos, etc.

- **Contenidos conceptuales y procedimentales**

La línea – la trama – el ritmo – la composición dinámica – los registros.

- **Vinculaciones transversales**

Huellas y marcas en lo cotidiano. El movimiento.

### **Propuesta plástica 9 - Pintura a propulsión**



- **Descripción de la propuesta**

Otra divertida forma de crear jugando es la de verter unas gotas de pintura líquida sobre un papel y dejarse sorprender después por las dinámicas y bellas creaciones que nacen a partir del movimiento de dicha pintura, al ser soplada con una pajita o al mover el papel con las manos para dirigir las manchas en diversas direcciones.

- **Materiales necesarios**

Papel de gramaje grueso para agua. Acuarela y/o tintas de colores. Una pajita.

- **Contenidos conceptuales y procedimentales**

La mancha - el movimiento – la pintura líquida – la expresión abstracta.

- **Vinculaciones transversales**

Las posibilidades del aire y del agua en movimiento.

### **Propuesta plástica 10 - La línea se curva en múltiples planos**



- **Descripción de la propuesta**

La línea se estira, se arruga, se ondea, se balancea y, finalmente, se curva y sale del plano bidimensional para habitar el espacio. En él, se escalona, se pliega, se bifurca, se enrolla, para establecer y constituir nuevas representaciones tridimensionales.

- **Materiales necesarios**

Tiras de papel y/o de cartulina blancas, en tamaño Din A3, cortadas longitudinalmente. Cola blanca, pinceles y acuarelas.

Se pueden combinar también papeles previamente pintados con acuarelas u otras técnicas (rotuladores, lápices de colores, etc.), sobre un fondo de cartulina de cualquier color, blanco, negro, rojo... El tamaño del soporte debe ser Dina A3 para facilitar el juego y la experiencia y poder manipular adecuadamente las curvas, en el caso de usar un soporte más pequeño, la composición se restringiría a un espacio muy reducido. También puede abordarse esta

experiencia como trabajo grupal utilizando como soporte dos o tres cartulinas, o las que fuera necesario unir según la cantidad de participantes.

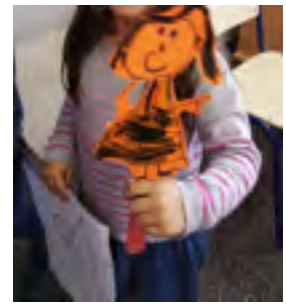
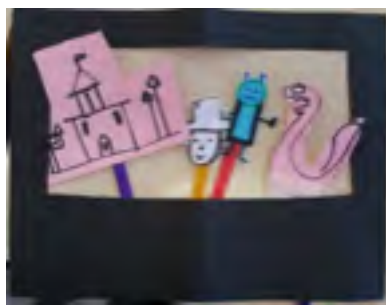
- **Contenidos conceptuales y procedimentales**

Construcciones 3D – combinaciones de color - plegar – enlazar – recortar – unir-  
atravesar.

- **Vinculaciones transversales**

Ciudades – puentes – parques de diversión – espacios transitables para jugar.

### **Propuesta 11 - Dibujos que hablan, dibujos que caminan**



- **Descripción de la propuesta**

Cualquier dibujo puede cobrar vida, si se recorta su silueta y se le añade un palito de polo, convirtiéndose en una marioneta, lista para narrar una historia.

- **Materiales necesarios**

Papeles y cartulinas de colores. Rotuladores, ceras y/o lápices de colores diversos. Palitos de helado.

- **Contenidos conceptuales y procedimentales**

El dibujo – recortables - marionetas

- **Vinculaciones transversales**

Narrar historias. El movimiento - El teatro.

### **Propuesta 11 - Dibujos que hablan, dibujos que caminan**



- **Descripción de la propuesta**

Existen muchas formas de elaborar marionetas: con una bola de poliespán (corcho blanco) y una botella de plástico (como es el caso de las que aquí se presentan); con un calcetín o manopla (posiblemente ésta sea la manera más sencilla de crearlas);

dando forma a un cubo de espuma mediante el recorte; etc. Cualquiera de estas marionetas puede ser el personaje de una historia narrada. En numerosas ocasiones los/as niños/as, curiosamente, se representan a sí mismos/as a través de estas marionetas, atribuyendo al personaje características suyas. Otras veces funciona al revés, es decir, la niña o el niño, adopta cualidades del personaje, identificándose con ella/él.

- **Materiales necesarios**

Botellas de plástico de diferentes tamaños, bolas de poliespán, retales de tela, cintas, encajes, lanas de colores, cartulinas, goma-eva, palitos de madera, rotuladores permanentes.

- **Contenidos conceptuales y procedimentales**

El volumen – marionetas – diseñar un personaje - la indumentaria

- **Vinculaciones transversales**

Materiales reciclados. Narrar historias. El movimiento - El teatro – la diversidad (lo que nos hace diferentes a las personas) – lo que nos hace iguales – la colaboración y el trabajo en equipo.

### **Propuesta plástica 13 - El camino enlazado**





### • **Descripción de la propuesta**

Esta propuesta consiste en la realización de una obra que se puede conectar con la de los/as compañeros/as. Para comenzar se harán dos marcas a cada lado del folio, que indicarán el punto de comienzo y de final del camino, haciéndolas coincidir con las del folio siguiente. Se invita a los y a las participantes a trazar un recorrido, primero con el dedo y luego con el material elegido para registrarlo: lápiz, cera, rotulador o acuarela. Luego se da rienda suelta a la imaginación, estimulando las percepciones con preguntas del tipo: “¿Cómo es ese camino?” “¿De qué está hecho?” “¿Crece la hierba a los lados?” “¿Es liso o tiene baches?” “¿Hay agua?” “¿Por dónde pasa ese camino?” “¿Quién lo transita?” “¿Qué se ve desde el camino?” ...Para finalizar se exhibe conjuntamente.

\*Posibles variaciones: buscar formas alternativas de conectar los folios.

### • **Materiales necesarios**

Papel blanco, lápices de colores, ceras, rotuladores, acuarelas, arena de plana, pequeños cantos rodados, hojas secas, lanas.

### • **Contenidos conceptuales y procedimentales**

Dibujo – paisaje – Collage – la textura.

### • **Vinculaciones transversales**

Zona urbana/ rural – mapas – recorridos – el viaje – trabajo grupal.

## **Propuesta plástica 14 - Dibujos con bolsillos. Dibujos con puertas y ventanas.**



### • **Descripción de la propuesta**

Un folio en blanco es un territorio virgen, un territorio transitable, una ocasión de juego, y este es uno de los juegos gráficos que los niños y las niñas más disfrutan.

El dibujo de bolsillos propicia que los personajes sean independientes y puedan moverse, esconderse, salir, hablar, interactuar, etc.

Sólo hace falta colocar rectángulos de papel en el folio (DIN A3) y sujetarlos con cinta de carroceros (cinta de pintor) por dos lados, si lo que queremos es construir túneles en el folio, y por tres lados para construir bolsillos donde puedan guarecerse, esconderse, etc. Con esto conseguiremos cavidades, escondrijos dentro del plano del dibujo, en el que los dibujantes podrán meter a sus personajes, darles una guarida o un hogar y hacerlos participar de las más variadas aventuras. En esta primera fase de pegar los cuadrados de papel es posible que necesiten un poco de ayuda.

A continuación se invitará a los/as niños/as, a que realicen un dibujo en el que las bocas de dichas aperturas coincidan con el ingreso a una gruta, cueva, cráter volcánico, zanja, fortaleza, etc. Lo que cada quien imagine.

Los personajes han de ser dibujados en otros folios (el tamaño de los mismos ha de ser adecuado al de los escondites para que quepan en ellos) y deben estar recortados por su silueta.

El dibujo también puede ser horadado y tendremos ventanas y puertas, por donde se asomen las criaturas de su imaginario.

- ***Materiales necesarios***

Papel blanco, tijeras, lápices negros, ceras o acuarelas.

- ***Contenidos conceptuales y procedimentales***

Dibujar - plegar papel - horadar papel – superponer- recortar.

- ***Vinculaciones transversales***

El dibujo infantil - el dibujo como juego – posibilidad de conectar con temas variados: Halloween – Jurásico – Cretácico – Era Mesozoica – Cuevas –Grutas –escondrijos- prehistoria - cuentos – diversas narrativas

## **Propuesta plástica 15 - El dibujo viajero (recurso warming up)**



### **• Descripción de la propuesta**

Sentados en círculo, en el suelo o en los pupitres, se crea una ronda o corro. A cada participante se le da un papel y se busca un tema común elegido entre todos/as; tal como pudiera ser: “un día de lluvia” (especialmente si ese día llueve), o “un paseo por el parque”, “un viaje a la tierra de los dinosaurios”, “una tarde de domingo”, “el patio del colegio”, “un paseo por el río”; dichas consignas nacen fácilmente al escuchar y tener en cuenta los comentarios previos de los/as niños/as, en el momento en que entran al aula. Una vez nombrada la propuesta, se elegirá el material (las ceras y/o rotuladores son suficiente para llevar a cabo esta dinámica de juego que permite entrar en calor, imaginar y soltarse a dibujar). Con música o sin ella, se dará una palmada para marcar el tiempo de inicio y el tiempo de cambiar: “¡cambio!”...y el dibujo viajará hacia el lado derecho, donde el/la compañero/a que lo reciba tendrá que intervenir en él sin tapar lo antes hecho, integrando un nuevo componente a la imagen. El juego termina cuando el dibujo de cada participante ha dado toda la vuelta para llegar de nuevo a sus manos. Por último, cada quien puede redefinir y concluir su propia obra.

### **• Materiales necesarios**

Papel blanco DIN A4, rotuladores, lápices o ceras.

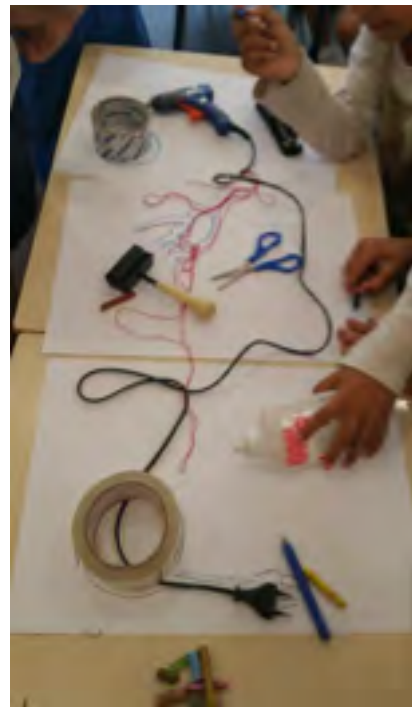
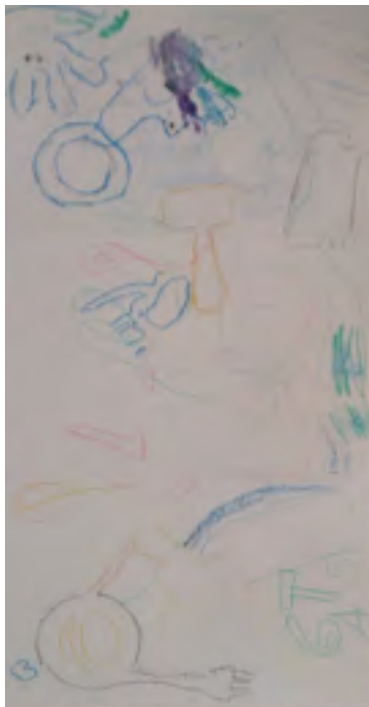
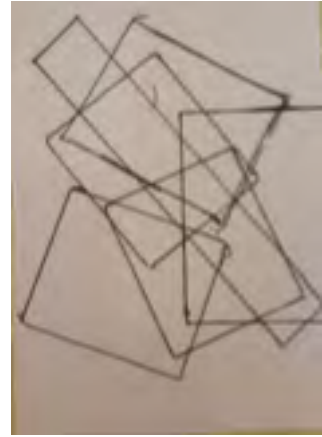
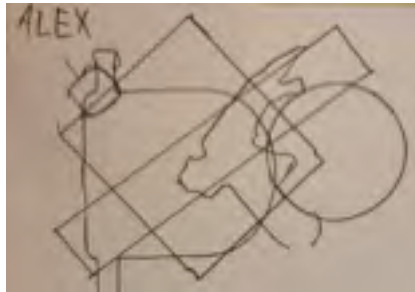
### **• Contenidos conceptuales**

Dibujo – ritmo - warming up.

### **• Vinculaciones transversales**

El juego – el trabajo en equipo – el respeto al trabajo del otro, además de las vinculaciones que, a partir del tema propuesto y acordado en grupo, puedan establecerse. Halloween – Jurásico – Cretácico – Era Mesozoica – Cuevas –Grutas –Escondrijos- Prehistoria.

## **Propuesta plástica 16 - "Contornear el mundo" o "Dibujos en RayosX"**



### **• Descripción de la propuesta**

Se disponen sobre un amplio papel objetos encontrados en el entorno mismo del aula, o aportados por los participantes desde su hogar: ositos de peluche, CDs, tijeras, otros. Con el material elegido se rodeará cada elemento mediante una línea contorno que lo dibuje. Las siluetas resultantes, darán origen a curiosas composiciones de carácter onírico u

geométrico; para después de observar el resultado, buscar y generar nuevas relaciones de forma y de color en la obra.

- **Materiales necesarios**

Objetos, ceras, lápices o rotuladores, papel.

- **Contenidos conceptuales**

Contorno/dintorno – orgánico / geométrico, la composición

- **Vinculaciones transversales**

Artificial / natural.

### **Propuesta plástica 17 - Esculturas con conectores**



- **Descripción de la propuesta**

Conectar dos cuerpos. Ensamblar y adicionar elementos en una estructura.

- **Materiales necesarios**

Aunque aquí se han usado esponjas de colores con distintas formas, sobre todo

circulares, se puede utilizar cualquier tipo de material que sea fácilmente traspasable, por ejemplo: corcho, plastilina, barro, cerámica, etc. Se necesitan además, palillos cortos y largos o palitos planos de madera de diferentes medidas también.

- **Contenidos conceptuales**

La escultura – el volumen – las construcciones- el ensamblaje – la composición – el arte efímero – esculturas acuáticas.

- **Vinculaciones transversales**

Horizontalidad y verticalidad – la posibilidad de transformar.

### **Propuesta plástica 18 - Jugar con cajas. Construir.**



- **Descripción de la propuesta**

Basta dejar a la mano de los niños y niñas una serie de cajas de cartón, para que nos sorprendan jugando con ellas. En un principio las suelen usar sin intervenir, tal cual, metiéndose dentro de ellas en un juego de esconderse para ser encontrados/as, de perderse y encontrarse. Más tarde, comienzan a edificar con éstas, construyéndose una casa en la que vivir, una fortaleza en la cual protegerse, la habitación de sus sueños, etc. En definitiva, podríamos pensar que, mientras construyen, estuvieran a la vez construyéndose a sí mismos/as a través de sus edificaciones.

- **Materiales necesarios**

Cajas grandes de cartón, rotuladores, tijeras, revistas, papeles y cartulinas de colores, telas, cola blanca, cinta adhesiva.

- **Contenidos conceptuales y procedimentales**

El volumen - el espacio – las construcciones – las dimensiones – la proporción intuitiva.

- **Vinculaciones transversales**

El cuerpo – el lugar que ocupo – la casa - la ciudad – las tiendas – los oficios y profesiones.

## **Propuesta plástica 19 - Hacernos la ropa**



### **• Descripción de la propuesta**

Dar a conocer a las niñas y a los niños a un/a artista tan polifacético/a como lo fue Hundertwasser, puede ser un buen referente y toda una fuente de inspiración. Así, presentado el artista, quien además de ser pintor y arquitecto, dibujó también sellos, diseñó ropa, gorras, banderas, zapatos y escribió manifiestos,... y dado que la obra del mismo, no está hueca de contenido, sino que ofrece una filosofía sobre las estructuras que nos protegen y contienen; se da a conocer a los niños/as: “las 5 pieles” que van desde dentro hacia fuera, desde lo más profundo e interno hasta lo más externo (la epidermis, la ropa, la casa, la sociedad, el planeta). En esta sesión, trabajaremos las primera y segunda piel, éstas son: la epidermis y la ropa, dibujando por parejas la silueta de cada niño/a en un papel craft colocado en el suelo, para tomar las dimensiones del cuerpo y luego diseñar sobre ese contorno un vestido a gusto y medida de cada niño/a quien lo decorará como desee.

### **• Materiales necesarios**

Papel, ceras, acuarelas, pintura húmeda, rotuladores, purpurinas, cartulinas de colores, papeles con texturas, telas, lanas, etc.

### **• Contenidos conceptuales**

La silueta (contorno y dintorno) – la forma – el recorte – las formas geométricas – la simetría.

### **• Vinculaciones transversales**

El vestido – el cuerpo - la casa – la sociedad – el planeta – la moda.



## **Propuesta plástica 20** **Atavíos, objetos y composturas para el cuerpo**



### **• Descripción de la propuesta**

Casi no hace falta sugerir a los niños que se hagan un disfraz o un ornamento corporal, que diseñen una corona, o fabriquen un escudo, que inventen una máscara, un puño de acero o una espada. Sólo basta con facilitar materiales diversos, entre los que no puede faltar el cartón, y su propio juego les llevará a construir esos objetos, ya sea para usar o para regalar pel celofán, etc.

### **• Materiales necesarios**

Cajas de cartón, cartulinas, papel, plumas, purpurinas, telas, tijeras, celo, papel celofán, etc.

- **Contenidos conceptuales**

Tocados, máscaras, máscaras africanas, antifaces, construir en 3D.

- **Vinculaciones transversales**

Trajes de otras épocas (la vestimenta en el tiempo, por ejemplo: indumentaria medieval) – Arte africano – La protección del cuerpo – El carnaval

### **Propuesta plástica 21 - Dibujar nuestra silueta**



- **Descripción de la propuesta**

Una gran oportunidad para descubrir en compañía de los/as otras/os, cómo es nuestro cuerpo, qué lugar ocupa, cómo lo siento, cómo juega,... es dibujar, por parejas, nuestra silueta en un gran papel craft situado en el suelo. Posteriormente, dicha silueta se rellenará con formas, palabras y colores, afines al gusto de quien ha sido contorneado. Previamente se recomienda hacer algún ejercicio de calentamiento que ponga el cuerpo en movimiento y relación con los/as otros/as, tal como caminar en círculos, bailar, hacer gestos, caminar como anciano, caminar sintiéndote gato, caminar pensándote elefante o araña, jugar, reír y compartir.

- ***Materiales necesarios***

Papel craft de grandes dimensiones, rotuladores, ceras, acrílicos o témperas, rodillos, hilos, lanas, telas, etc.

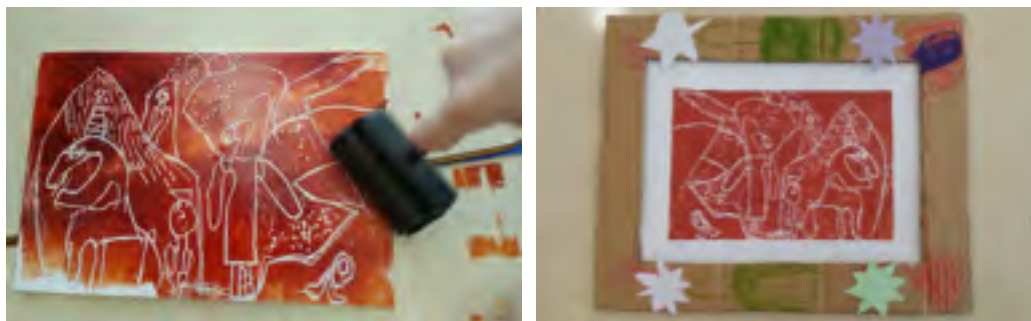
- ***Contenidos conceptuales***

El dibujo - la línea – la forma - el plano – Contorno – dintorno - el soporte – el collage.

- ***Vinculaciones transversales***

La figura humana - Mi cuerpo y el de los otros/as. El espacio. Los límites. El respeto. El trabajo en equipo.

## **Propuesta plástica 22 - Grabado sobre PVC y estampación seriada**



### **• Descripción de la propuesta**

Esta propuesta requiere de un bolígrafo o de un lápiz para dibujar con él sobre una plancha de PVC, soporte que denominaremos matriz; pues será la imagen que dé origen a las estampas que se hacen sobre el papel.

Con el mismo bolígrafo, con un punzón escolar o con un punzón de repujado se hará notar la incisión, se profundizará la marca. Posteriormente, con un rodillo duro de grabado se estirará bien la tinta en una bandeja; este paso es muy importante ya que si la tinta no se estira bien empastará el dibujo inciso y degradará la imagen. Una vez amasada y estirada la tinta con el rodillo, se entintará la matriz, y se colocará sobre un folio del mismo tamaño del que va a ser la estampa –esto nos sirve como registro, para que la imagen a estampar resulte centrada en el papel y con los márgenes derechos y simétricos-; luego se colocará hacia arriba, dejando caer un folio que coincida perfectamente con los extremos de nuestro registro. A falta de tórculo, haremos presión con un elemento como el borrador de la pizarra o una cuchara por su parte convexa, obteniendo de esta manera la impresión de la imagen. Este proceso se puede repetir tantas veces como se desee logrando así estampas seriadas.

### **• Materiales necesarios**

Planchas de PVC de cartelería, bolígrafos o punzones, lápices negros, tinta calcográfica al agua, una bandeja plana para estirar la tinta, 1 rodillo de grabado para todos los participantes, folios DIN A4 para estampar (cartulina blanca, acuarela o papel de arroz).

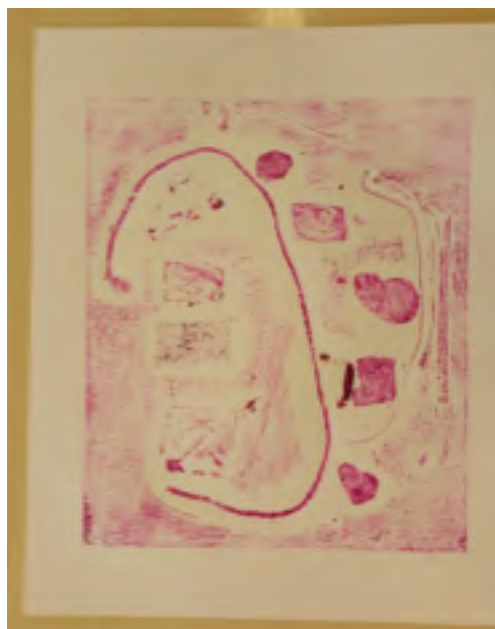
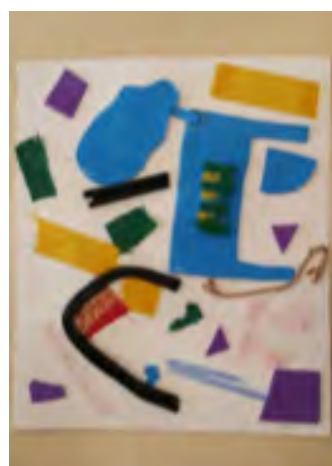
### **• Contenidos conceptuales**

Dibujo - Grabado – estampación.

### **• Vinculaciones transversales**

Reversibilidad de la imagen – imagen reflejada en espejo – imagen seriada – repetición y variación – igualdad y diferencia.

### **Propuesta plástica 23** **Collage con materiales, Transferencia y Collagraph**



### • **Descripción de la propuesta**

Esta propuesta, al igual que las otras, permite ser adaptada a las capacidades de cada quien, pudiendo llegar a elaborarla hasta cierto punto, según los pasos que las niñas y los niños sean capaces de llevar a cabo. En una primera instancia de baja dificultad se pegan materiales diversos sobre una superficie de cartón, hasta aquí la propuesta consistiría en un collage con materiales en bajorrelieve. Casi todos los niños y niñas pincel en mano pueden encolar y pegar.

Para quien quiera ir más allá y vivenciar otra posibilidad, puede con un rodillo, entintar la superficie y tomar una impresión o huella de lo que ha compuesto, en este caso la propuesta sería hacer una transferencia o huella.

Y por último si lo que se desea es poner en juego la capacidad de planificación de tareas, surge el Collagraph, una compleja técnica de grabado que todos pueden disfrutar. El principal condicionante es la necesidad de inmediatez que se presenta en edades tempranas, por ello la recomendamos para niños o niñas que estén habituados a trabajar con procesos que implican esperar o para aquellos/as que deseen intentarlo.

El Collagraph consiste en la elaboración de una matriz (una superficie de cartón duro) sobre la que se irán pegando diferentes materiales: telas, hilos, plásticos, papeles, lijas, etc. Estos materiales por su capacidad de absorción de tinta luego ofrecerán una diferencia de valor (grado de luminosidad/oscuridad) en la imagen monocroma. Se dejará secar.

En otro momento se entintará con la tinta calcográfica mediante el uso de un pincel y posteriormente se retirará la tinta con la tela tarlatana. Es importante el uso de guantes de látex para no mancharse las manos durante este proceso.

Se colocará el papel ya cortado al tamaño deseado –siempre un poco más grande que la matriz- en la batea con agua, tras unos minutos se sacará el papel y se extenderá sobre una toalla para su secado. Se secará solo con la toalla hasta que el agua no se vea en la superficie. El papel en este punto estará más maleable y habrá absorbido agua por lo que se adaptará mejor a las formas irregulares del relieve de la matriz.

Finalmente la impresión se realizará colocando sobre una hoja - del mismo tamaño que el pliego de papel hidratado que hemos colocado en el agua- la matriz previamente entintada y sobre esta la hoja húmeda sobre la que queremos que se grabe la imagen. Luego una capa de gomaespuma que evitará el contacto directo del rodillo y ayudará a que la hoja de papel conecte con las profundidades de la matriz. Finalmente se pasa el rodillo algunas veces y luego se observa la impresión y se deja secar.

Es importante que al momento de grabarse la imagen, no se muevan ni desplacen las hojas.

### • **Materiales necesarios**

#### **Materiales para encolar sobre la matriz**

Recortes de elementos diversos: plásticos, encajes, redecillas, broderie, tela, lanas, hilos, acetatos, papel de lija, etc.

#### **Materiales para el entintado con técnica Collagraph**

Tinta calcográfica al agua de un color (negro – bistre – sepia u otro a elección), tela tarlatana, papel de guía telefónica o periódico, guantes de látex.

### **Materiales para la impresión con técnica Collagraph**

Una batea grande con agua, suficientemente grande como para que quepa el papel estirado y pueda hidratarse.

Papel de grabado (gramaje grueso, especial de casa de artística).

Un rodillo de cocina

#### **• *Contenidos conceptuales***

Collagraph – Grabado – Estampación – Transferencia – imágenes surrealistas.

#### **• *Vinculaciones transversales***

Surrealismo – Imágenes poéticas.

<b>Materiales básicos en el aula</b>			
Soportes (elementos que sirven de base o de sujeción) Y herramientas (elementos que sirven para cortar, romper, transferir materia, etc.)	Adhesivos, aglutinantes, y conectores. (elementos que sirven para unir)	Pigmentos, materias secas, colorantes y medios líquidos (elementos que sirven para manchar y hacer trazos)	Materiales expresivos (elementos que sirven para componer y construir)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartulinas blancas A2, A3 y A4</li> <li>• Cartulinas de colores A2, A3 y A4</li> <li>• Cartulinas negras A3 y A4</li> <li>• Rollo de papel continuo</li> <li>• Papeles hechos a mano</li> <li>• Papeles para acuarela</li> <li>• Cajas grandes de cartón</li> <li>• Cajas pequeñas de cartón (de galletas, sardinas, etc.)</li> <li>• Trozos de corcho blanco – poliespán- (proveniente del reciclaje)</li> <li>• Bandejas de cartón y mantelitos de papel</li> <li>• Alambre galvanizado o de colores</li> <li>• Pinzas para el alambre</li> <li>• Tijeras</li> <li>• Cutter</li> <li>• Sacapuntas</li> <li>• Pinceles blandos y duros de distintas medidas.</li> <li>• Rodillos blandos y duros</li> <li>• Rodillos y elementos de cocina</li> <li>• Esponjas</li> <li>• Agujas plásticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cola blanca</li> <li>• Cola caliente: pistola de silicona</li> <li>• Barra de pegamento escolar</li> <li>• Celo transparente de embalaje.</li> <li>• Celo de pintor (de enmascarar)</li> <li>• Pinchos de brocheta pequeños bajo supervisión adulta)</li> <li>• Palillos de madera y tipo cerillas especiales para uso infantil.</li> <li>• Palillos de helado de colores y color madera</li> <li>• Ganchos para archivadores (tipo mariposa), otros, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Témperas</li> <li>• Pinturas acrílicas</li> <li>• Acuarelas</li> <li>• Colorantes alimentarios diversos</li> <li>• Aceite de cocina</li> <li>• Barniz acrílico</li> <li>• Medio acrílico</li> <li>• Ceras blandas de colores, blancas y negras.</li> <li>• Rotuladores de punta media redonda de colores.</li> <li>• Lápices de colores</li> <li>• Lápices y barras de grafito</li> <li>• Escayola</li> <li>• Gesso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pliegos de goma-eva de colores.</li> <li>• Lanas e hilados de colores</li> <li>• Hilos y cuerdas naturales</li> <li>• Retales de telas diversos</li> <li>• Pastas de modelar, barro, arcillas, etc.</li> <li>• Plastilina de colores.</li> <li>• Hojas y flores secas, huesos de frutas, semillas.</li> <li>• Conchas de almejas, caracolas, etc.</li> <li>• Ramitas pequeñas naturales.</li> <li>• Piedras redondeadas y planas.</li> <li>• Botones, llaves, etc.</li> <li>• Pasta seca, arroz, legumbres, etc.</li> <li>• Papeles brillantes de caramelos</li> <li>• Envoltorios, redecillas (de las cebollas por ejemplo)</li> <li>• Papel de aluminio</li> <li>• Tapaderas de botellas y de frascos, plásticas y de metal.</li> <li>• Papeles de revistas</li> <li>• Papeles de periódicos</li> <li>• Papeles reciclados</li> <li>• Papeles naturales</li> <li>• Pajitas</li> </ul>
<p>Aunque los elementos de este listado de materiales básicos están separados en columnas definidas para una mejor orientación, nótese que, como se ha explicado anteriormente en el texto, los materiales pueden cumplir cualquier función, de esta manera, por ejemplo el papel que un día es soporte, en otra ocasión será recortado y usado para edificar, convirtiéndose en el material expresivo de la obra; del mismo modo –sirva de ejemplo- unas ramas secas que un día son el soporte de un móvil colgante, al siguiente se utilizan con otra función: son troceadas e incrustadas sobre el barro. Esperamos que esta guía le haya sido de utilidad y provecho.</p>			



## REFERENCIAS

- Anzieu, A., Anzieu C. – Premmereur y Daymas, S. ***El juego en psicoterapia del niño***. Editorial Biblioteca Nueva S.L., Madrid, 2001, 2010.
- Berger, John; Berger, Yves y Favre, Emmanuel. ***Desde el taller. Diálogo entre Yves Berger y John Berger con Emmanuel Favre***. Editorail Gustavo Gili, S.L., Barcelona, 2015.
- Condró, Lucas y Messiez, Pablo. ***Asymmetrical-Motion***. Notas sobre pedagogía y movimiento. Continta Me Tienes, Madrid, 2016.
- Henry, Michel. ***Ver lo invisible. Acerca de Kandinsky***. Ediciones Siruela, S.A., Madrid, 2008.
- Nasio, Juan David. ***Mi cuerpo y sus imágenes***. Editorial Paidós, SAICF, Buenos Aires, 2008.
- Pallasmaa, Juhani. ***La mano que piensa***. Sabiduría existencial y corporal a través de la arquitectura. Editorial Gustavo Gili, S.L., Barcelona, 2012.
- Ricard, André. ***La aventura creativa***. Las raíces del diseño. Editorial Planeta S.A., Barcelona, 2017.
- Rodulfo, Ricardo. ***El niño y el significante***. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana. Editorial Paidós, S.A., Buenos Aires, 1989.
- Speight, Bev. ***Vivir el arte***. Promopress Editions, Barcelona, 2017.
- Winnicott, Donald. W. Realidad y juego. Gedisa Editorial, S.A., Barcelona, 2008.

## PÁGINAS WEB CONSULTADAS

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

<http://dle.rae.es/?id=BD1roaf>.

<https://es.slideshare.net/educacionrafael/dewey-el-arte-como-experiencia>

Ver Artista Carrie Oyama:

<http://www.creativegrowth.org/artists/carrie-oyama/>

Ver artista Dan Miller:

<http://www.creativegrowth.org/artists/dan-miller/>

Ver artista Chiharu Shiota:

<http://www.chiharu-shiota.com/en/works/>





## **LA SINGULARIDAD EN LOS MENORES CON PATOLOGIAS GRAVES DEL DESARROLLO**

**Francisco J. Coll Espinosa<sup>49</sup>**

Entendemos por singularidad aquellos trazos que nos hacen únicos e irrepetibles, semejantes pero diferentes. Es singular nuestro peculiar modo de padecer, de alegrarnos, de reír, de llorar, de sentir dolor, placer, de emocionarnos, de cómo nos emocionamos, de sentir pudor, vergüenza, de mirar, de sentir ser mirados, etc. Y todo sujeto necesita sentirse “singular”.

Podemos definir lo “singular” como ese espacio interno que nos permite la vivencia de lo propiamente interno, la sensación de existir.

Vamos a describir las variables que intervienen en la construcción de lo singular:

### **1.VIVENCIA Y SENSORIALIDAD: CREACIÓN DEL MUNDO INTERNO**

La venida del feto a la realidad exterior, no es algo nada fácil ni se produce como un folio en blanco. Conocido por todos es que el feto tiene una experiencia sensorial muy importante en el período de gestación; recibe todos los estados de la madre, todas sus sensaciones, tanto de placer como de sufrimiento y, por tanto, no es ajeno a ciertas convulsiones internas corporales. Ahora bien, en el contacto con el mundo exterior, hay algo novedoso y traumático y es el contacto físico con el exterior, la invasión de la presión exterior y la enorme vulnerabilidad en la que se encuentra el neonato.

Sabemos que nacemos con bastante prematuridad para sobrevivir. La dotación biológica es muy insuficiente; pocos órganos esenciales tienen la madurez suficiente. Es decir, tenemos un cuerpo lleno de necesidades por atender. Parece que las dos zonas más desarrolladas y que nos permiten vivir son la capacidad coronaria y la zona bucal que posibilita la deglución y la salivación; sin esta última, no sería posible salvar la resecación que produce la respiración. Las demás zonas del cuerpo, van tomando progresivamente su maduración.

La maduración neurológica es progresiva y decisiva para el desarrollo psicoemocional. Sin embargo, todos sabemos que la maduración neurológica y el desarrollo emocional son dos caras de la misma moneda; va a ser decisivo que el bebé pueda sentir un desarrollo alejado de malestares y que ello, las satisfacciones, la serenidad, la ausencia de angustia psíquica, etc, permitan un desarrollo adecuado de la maduración neurológica; por ejemplo, sabemos que el sufrimiento emocional importante en los primeros años, tiene unas secuelas de infradesarrollo neuronal también importantes.

¿Qué percibe el niño al nacer?, ¿cuáles son sus sensaciones? ¿puede sentir soledad emocional? ¿cómo es el desarrollo de sus necesidades? ¿puede generar consecuencias en el bebé vivencias traumáticas?

---

49 Dr. en Psicología, Psicólogo Clínico, Arteterapeuta, Director Master Propio de Terapias Creativas de la Universidad de Murcia, Director de Servicios Sociales del Ayto de Archena, Secretario del Centro de Estudios de Terapias Creativas de la UMU, Prof. Asociado UMU

Estas y otras son preguntas que todos nos hacemos para comprender el desarrollo psicoevolutivo y, si cabe, todavía más en menores con dificultades importantes de desarrollo. Diríamos que el niño al nacer se enfrenta a un conglomerado casi insostenible de sensaciones desbordantes. Son los cuidados que puede recibir, lo que va a posibilitar que el recién nacido pueda humanizar su desarrollo. Ante el gran malestar que le produce al bebé el normal funcionamiento corporal, ante eso que le presiona y le aporta desasosiego y que él tramita, en general, con llanto, el bebé recibe cuidados y, consiguientemente, calma, es decir, satisfacción ante el malestar previo. Es esa calma satisfactoria lo que va a permitir que el bebé inicie una predisposición a volver a demandar satisfacción-calma y a vincular determinados hechos con su estado de inquietud y de calma.

La experiencia vivencial es lo que da paso a lo que podemos llamar la “conciencia originaria” que no es otra cosa que la acumulación de sensaciones y su experiencia de asimilación, en función de su resolución o no resolución. A este respecto, dice Maldavsky<sup>50</sup> La conciencia originaria, es un requisito para el desarrollo de las huellas mnémicas, es “... el puente entre un conjunto de operaciones en que participan, por un lado, las organizaciones neuronales, la vida pulsional y el instinto (*como predisposición filogenética al desarrollo de procesos y estructuras*) y, por otro lado, un conjunto de actividades anímicas (*fantasías deseos, creaciones poéticas, pero también delirios, síntomas, perversiones*)”.

De este modo, la creación de la experiencia de mundo interno podemos asemejarla con la de conciencia originaria; en ambos conceptos, se aúna la tensión y su calma, vehiculizado por la subjetividad del sujeto que la propicia. Pero aquí añadiría que lo constitutivo además de la experiencia de satisfacción, es también la necesidad del bebé de ser atendido, de renovar la experiencia, de vivenciar de nuevo la experiencia de satisfacción. Y es en esa repetición, nunca repetida exactamente de modo idéntico, que el bebé va construyendo los modos de vivenciar y, a la postre, la constitución de un mundo interno que le posibilita soñar y alucinar, de modo necesario, los cuidados; y que es la primera piedra para la creatividad.

## **2. EMOCIONALIDAD: UNIÓN MENTE - CUERPO**

La descripción de la unión psique-soma, ya se ha mencionado en otro capítulo de este texto<sup>51</sup>. Aquí quiero acercarme a la idea de que la emoción es justo esa vivencia del psique-soma. La vivencia emocional se recoge en una sensación corporal que nos permite “dar cuerpo” a lo sentido. Claro, que este “dar cuerpo” solo se produce, de un modo saludable, si hay entonía entre sus vivencias y las respuestas que recibe.

Lo emocional originario se da en la vivencia de satisfacción ante una necesidad. El bebé, en sus inicios, es, casi, un continuum de sensaciones deslavazadas, de percepciones invasivas, de un ritmo biológico desordenado y avasallante. La gran necesidad que tiene es la de ayuda para relajar la tensión. Eso no se hace de una sola vez, sino en un continuo de cuidados y de atenciones muy directas. Este es el inicio emocional del ser humano: encontrar un vínculo a partir de una necesidad imperante. Más adelante señalaremos las consecuencias de un déficit en esta fase emocional originaria.

<sup>50</sup> Maldavsky, David (1998). *Casos atípicos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. (p. 157).

<sup>51</sup> Coll Espinosa, F. Jesús. *Acerca de la creación del psiquismo y de la capacidad intelectual Capítulo 1. DESARROLLO EMOCIONAL*

Daniel Stern (1991), desarrolla el concepto de *“inactividad alerta”*, y nos explica que el recién nacido, cuando no está en movimiento (llantos, comer, agitaciones, etc) y que suele ser bastante tiempo, se encuentran físicamente quietos pero alerta a los movimientos que se producen a su alrededor. Podríamos decir que es un tiempo, que, en ausencia de movimientos, está *“haciendo cuerpo y percepción ambiental-emocional”*.

Siguiendo las enseñanzas trascendentales de Sigmund Freud, nos trajo el concepto de *“Pulsión”*, que en su artículo *“Pulsiones y Destinos Pulsionales”* (1915), la define como: *“Un concepto fronterizo entre lo psíquico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos procedentes del interior del cuerpo, que arriban al alma, y como una magnitud de la exigencia de trabajo impuesta a lo anímico a consecuencia de su conexión con lo somático. En otras palabras, es lo afectivo del cuidado recibido y ofrecido lo que da ligazón a la cuestión somática y mental o vivencial”*.

El cuerpo es el lugar donde vamos a sentir lo emocional, tanto la satisfacción como el malestar, tanto la sensación como el vacío. En este sentido, cuando hablamos de cuerpo, no estamos refiriéndonos a otro cuerpo que a aquel habitado por las sensaciones de vínculo; no es tan solo un cuerpo biológico, sino un cuerpo habitado por el vínculo, por el sentido del encuentro entre las necesidades y sus satisfacciones. Es por ello que cada sujeto tiene un modo peculiar y singular de *“hacer su cuerpo”*.

Lo corporal, la imagen de nuestro cuerpo, es una respuesta a los vínculos con los Otros de los cuidados. Es una respuesta a la resolución de las demandas del Otro y para el Otro.

Principalmente, por su prematuridad, el bebé va construyendo su cuerpo en función de los cuidados recibidos, dándose así un lugar para la vida relacional. Cuando existen dificultades de maduración, existen a su vez, dificultades de construcción simbólica del cuerpo.

### **3. DESDE LA FUSIÓN AL DESENCUENTRO Y AL ENCUENTRO FALLIDO**

Un niño de meses, cuando mira y es mirado, no puede apartar la vista porque él es esa mirada, él es ese tono pulsional que recibe y al que trata de acompasar todo su cuerpo. Un niño de entre 18 meses y tres años, cuando mira y es mirado, cuando alza la vista y se encuentra con la mirada del Otro de referencia, no puede sujetarse a ese tono, y siente la necesidad, el impulso del movimiento para propiciar que ese Otro tenga un movimiento hacia él, y es así, en esta edad, como el pequeño niño solo se siente ser en lo nuevo del movimiento y en lo espontáneo del movimiento del Otro en su búsqueda. Su estar en lo cotidiano, la relación con los objetos, el descubrimiento de la realidad exterior, todo ello, toma sentido en lo espontáneo del encuentro con el Otro y en el sentido que este Otro le dé a ese encuentro, a esa relación que el niño tenía con la realidad.

Podríamos decir que, junto con los momentos de atención a situaciones de malestar, en esta franja de edad, lo que le termina de dar sentido a su existencia, a sus descubrimientos son estos encuentros espontáneos y, en suma, creativos con el Otro. Imaginemos que esos

encuentros espontáneos se caracterizan por respuestas poco ironizadas, poco llevadas al juego y muy “realistas”, marcando lo literal, lo apropiado o no del movimiento del niño. Si el adulto no se deja sorprender y permite una dosis alta de alegría en el niño en ese movimiento, quizá incluso descontrolado, el niño queda desprovisto de un “por hacer”, de un “por sorprender”, que le aleja de la construcción del sentimiento de Sí, de una sensación de disfrutar de lo “por venir”, en suma, de lo propio.

Pensemos ahora en ese niño, que, en el encuentro espontáneo con el Otro, este Otro se sorprende, se admira, se deja guiar y llevar por el descontrol del movimiento del niño, jugando a poner sentido y disfrute en esa relación, en principio desordenada, pero que el adulto le da orden y sostenimiento en su acompañamiento espontáneo.

¿Qué puede ocurrir con uno u otro niño? Tratemos de responder.

Con el primero, aquel que podemos llamar “*el desencuentro con lo espontáneo*”, el niño se queda alejado de poder disfrutar de la fantasía, de la imaginación, de fantasear con lo posible y con lo imposible. El “desencuentro” lo deja a solas con “*la falta de sentido de sí mismo*”, o, aún más, con solo el sentido de lo que hace, sintiéndose limitada su sensación interna a lo que hace y no a lo que puede hacer; por tanto, lo que hace se queda solo en un acto no relacional, autístico. Sus respuestas a las demandas de lo cotidiano, quizá, estén sobreinvertidas por la impulsividad y por la negación, es decir, bien por acciones totalmente inesperadas y desconcertantes, en las que en su gran mayoría se convierten en acciones de agresividad o, totalmente, al contrario, de pasividad. Pueden ser niños muy demandantes de atención, muy difíciles de atender y de serenar, contradictorios y ambivalentes en sus actitudes; son niños hambrientos de sentido, (a los que después, probablemente, se les diagnosticará como *Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*) necesitados de encontrar una dimensión metafórica de lo que pueden ser y no tanto la presencia aplastante de lo que hacen. Por ello, la relación con los demás, tanto adultos como semejantes, está determinada bien por la inhibición o por lo impredecible.

Con el segundo niño, aquel que podemos llamar “*el encuentro con lo espontáneo*”, las cosas son bien diferentes. Este niño, se encuentra en lo posible a realizar, en lo no pensado pero posible, en la satisfacción de lo nuevo, de lo por-venir, en la seguridad del redescubrimiento de Sí por el Otro. Su reacción ante la presencia del Otro, ante su mirada, se llena de posibilidad y de necesidad de expresar un gozo por aquello que aún no sabe qué va a hacer. Considero que esto es lo más importante, la sensación gozosa de que no sé lo que va a suceder, pero sí siento que lo que suceda, el Otro le dará sentido y orden. ¿Será esta la esencia de la creatividad? ¿Será la creatividad el encuentro con lo espontáneo? ¿O, más bien, en este sentido, estamos hablando de algo que trasciende la creatividad?

Si repensamos lo anterior, este “niño del encuentro” representa no tanto el espacio de la creatividad sino el de la creación. En ese “encuentro espontáneo” se juegan de modo muy importante dos cosas.

Por una parte, tenemos al niño en sus ocupaciones, en la relación con los objetos, en una sensación de cierta inconsciencia de lo que hace (recordemos que hablamos de un niño de 18 meses a tres años). La presencia de la espontaneidad sobrevenida por la presencia de un Otro, de modo instantáneo, le hace *“darse cuenta”* de su momento, de su relación con el objeto, de su vivencia no consciente. Esto es vivido como un sobresalto al que no sabe sobreponerse y, únicamente, encuentra la salida en un movimiento hacia el exterior en la esperanza de que este Otro sostenga y de sentido. De modo que tenemos aquí a un menor desorientado de Sí con la necesidad de ser sostenido. Este *“darse cuenta”* le permite dar un valor a lo que hace y sentir la permanencia como algo constitutivo. Con ello, el niño, si nos dejamos sorprender y es sostenido, puede integrar, vincular, ese *“no-lugar”* en el que se ubicaba.

De otra parte, es preciso que se juegue la subjetividad del Otro; que ese encuentro esté marcado no solo por la sorpresa sino por el deseo de ser sorprendido, de esperar lo espontáneo del niño y *dar-se* forma con ello, dejándose atravesar en lo subjetivo por la espontaneidad del niño. El niño va a adquirir su seguridad en lo *no-pensado*, pero sí, en lo sentido del *Otro*, en ese tiempo de sorpresa y espontaneidad. El brillo de la mirada, el gesto, el tono de voz, el tiempo de respuesta, lo imaginario puesto en juego, todo ello, es lo que va a dar a este *“encuentro”* el sentido de lo espontáneo y la seguridad del momento.

Retomaría aquí el concepto de *“no-lugar”* en el que los bebés y en los primeros años de vida, marcan más de lo sospechado. Si bien esta sensación de *“no-lugar”* es algo que marca el advenimiento del deseo, la determinación pulsional, el acomode entre lo deseado y su vivencia, en los primeros años de nuestra vida, cobra una importancia especial. Como ya sabemos, todo psiquismo constructivo se basa en un desarrollo en el que predomina la satisfacción de necesidades y la eliminación suficiente de malestares. Primero, la vinculación a la eliminación de malestares y después en el terreno de vinculación y re-presentación, hace que el bebé-niño se encuentre en una situación de no tener un ente, una entidad, desde la que poder organizar todo aquello que siente. Encontrar un lugar desde que el que sentir y pensar lo que se siente, es todo un camino de espacios discontinuos en el que el niño solo, no puede enlazar unos con otros. Ni tampoco va a poder desde una lógica racional por parte de los que le cuidan. En el cuidado de los pequeños, casi nada de lo que acontece está en el terreno de lo previsible, sino que más bien, en casi todo momento, en estos primeros tres años, tenemos que ir adecuando las respuestas a sus modos y acciones. El bebé-niño, está situado en un lugar de lo por-venir, de lo por-hacer, en un no-lugar que nos hace adecuar nuestras respuestas y hacerle posibles espacios para el *“darse cuenta de Sí”*.

Los modos para propiciar el *“darse cuenta de Sí”*, son dos. El primero es la eliminación de malestares y, así, propiciar la creación y relación con los objetos del exterior. El segundo es el encuentro espontaneo con el Otro, pero no solo con lo azaroso, sino con la subjetividad del Otro, que da lugar al afecto-representación.

Stern (1991) desarrolla el concepto de *“sintonización”* o *“entonación afectiva”*. Su idea es, también, que el mundo emocional abarca, además de las emociones clásicas, lo que él denomina afectos de la vitalidad o, lo que también llama más recientemente modos



de sentir temporales (2000). Para Stern "... El infante experimenta estas cualidades desde dentro, y también en la conducta de otras personas. Diferentes sentimientos de la vitalidad pueden expresarse en una multitud de actos parentales que no se consideran actos afectivos regulares: el modo en que la madre alza al bebé, pliega los pañales, etc (...) El infante está inmerso en estos sentimientos de la vitalidad..." Esto es lo que él llama "*mundo implícito*" que se constituye a través de los afectos de la vitalidad y que sigue ejerciendo su influencia en la vida adulta.... *El aprendizaje fundamental de la vida emocional tiene lugar en los momentos de intimidad, de cuidados, de silencios, entre padre-madre-hijo/a... y los más importantes son aquellos en los que el niño constata que sus emociones son captadas, aceptadas y correspondidas con empatía, llamando a este proceso "sintonización"... La repetición de esos momentos de sintonía emocional son los que posibilitan un reconocimiento subjetivo de las emociones, de la vida interna. Estos momentos comienzan a emerger sobre los ocho meses de edad, si bien, es aquí cuando se concretan también, de modo decisivo, los momentos de sintonía en los meses anteriores y, sin los cuales, no podría emerger ahora.* (1991, p.76).

Para que se produzca un adecuado "entonamiento" de los afectos, Stern (1991) propone que se ha de dar estas tres variables:

1. *El adulto tiene que poder leer el estado afectivo del infante en su conducta abierta.*
2. *El adulto debe poner en ejecución alguna conducta que no sea una imitación estricta, pero que sin embargo corresponda de algún modo a la conducta abierta del bebé.*
3. *El infante debe poder leer esa respuesta parental correspondiente como teniendo que ver con su propia experiencia emocional original, y no como una mera imitación. La imitación no permite a los miembros de la interacción tomar como referente el estado interior.*

Tenemos que destacar aquí el concepto de "retraimiento relacional sostenido" de René Spitz (1946)<sup>52</sup>, siendo uno de los primeros en utilizar este concepto. Nos remite a la aparición de una pérdida gradual del sistema de apego con la consecuente disminución de relación al entorno. Se ha encontrado relación<sup>53</sup> entre el retraimiento emocional a los seis meses y comportamientos atípicos y problemas de atención a los treinta meses. Estos resultados sugieren que los niños que mostraron signos de retraimiento a los seis meses, presentan en general mayor dificultad con los aspectos interpersonales y de adaptación social en etapas posteriores del desarrollo. Por otro lado, Guedeney, Pingault, Thorr y Larroque (2013)<sup>54</sup> observaron que el comportamiento de retraimiento social a la edad de un año se asocia con problemas de la interacción a los tres años y con desórdenes del comportamiento a los cinco años. Este efecto es relativamente independiente de los aspectos temperamentales del niño. De esta manera, la detección del comportamiento de retraimiento social en edades tempranas puede ayudar a identificar a niños con riesgo de desarrollar dificultades del comportamiento en edades posteriores.

52 Spitz, R. A. (1946). *Anaclitic depression. Psychoanalytical Study of the Child*, 2, 313–341

53 Antoine Guedeney1 & Carla Pérez Martínez. *Retraimiento social en la primera infancia Implicaciones en el desarrollo del psiquismo.* (2015) *Revista uruguaya de Psicoanálisis (en línea)* (120): 120-132 issn 1688 - 7247

54 Guedeney, A., Pingault, J. B., Thorr, A., & Larroque, B. (2013). *Social withdrawal at 1 year is associated with emotional and behavioral problems at 3 and 5 years: the Eden mother-child cohort study.* *European Child & Adolescent psychiatry*, 23(1), 1181–1188

En los términos de Bollas (1987), *lo que singulariza y adquiere una disposición inconsciente en el sujeto, es lo que describe como “lo sabido no pensado que necesita ser figurado”*; En palabras del propio Bollas, *lo sabido no pensado es aquello “(...) sabido como una recurrente experiencia de existir, y no tanto porque se lo haya llevado a una representación de objeto: un saber más bien existencial por oposición a uno representativo (...)”* (1987, p. 30)<sup>55</sup>.

Así, una porción muy significativa de nuestra existencia es predeterminada por lo sabido no pensado. Bollas denomina a la madre temprana como “objeto transformacional”. Y postula que, en el adulto, la búsqueda de transformación constituye en ciertos aspectos una memoria del vínculo inicial. *“Así, la memoria de la temprana relación de objeto se manifiesta en la búsqueda, por parte de la persona, de un objeto (ya sea una persona, lugar, suceso, ideología, etcétera) que traiga la promesa de transformar al self. .. En cierto sentido, el uso de un objeto transicional es el primer acto creativo del infante, un acontecimiento que no sólo pone de manifiesto una aptitud del yo, sino que es indicativo de la experiencia subjetiva que el infante hace de esas aptitudes”* (Bollas, 1987, p. 32).

Lo que sostiene Bollas con esta tesis<sup>56</sup> es que, si bien, no hay disponible ningún recuerdo cognitivo de la experiencia del infante con su madre, la búsqueda del objeto transformacional, y la designación de que éste ha de rescatar una transformación ambiental, es una memoria del yo.

Vemos como, explicado con distintos conceptos, la vida psíquica parte del encuentro logrado con el Otro, generando una experiencia vincular que sostiene la creación de nuevos vínculos. De ello se sostiene entonces que esa experiencia vincular produce un desencuentro, un “fallido” indispensable para la aparición de la vivencia de lo propio y del deseo. Ahora bien, pero no es lo mismo ese “fallido” que nace del encuentro con el Otro y que convoca a la creación, al otro “fallido” que nace del desencuentro y que convoca, cuando menos a la confusión o al vacío.

Podemos enumerar algunas de las consecuencias más importantes de la falta de sintonía emocional:

- Dejan de expresar emociones
- Viven las emociones desde su vertiente negativa
- Vivencia de una tensión interior desbordante
- Vivencia de desvitalización y motivación por la comunicación
- Disfunciones en el biorritmo corporal
- Graves dificultades de sueño o alimentación
- Retraimiento emocional
- Angustias desbordantes de vacío y abismos
- Ausencia de continuidad
- Vivencias de despersonalización
- Dificultad para el “nosotros”

<sup>55</sup> Bollas (1987), LA SOMBRA DEL OBJETO: PSICOANÁLISIS DE LO SABIDO NO PENSADO. CHRISTOPHER BOLLAS,

<sup>56</sup> Vivian Schwartzman. Pensando al Analista como Objeto Transformacional Vivian Schwartzman. Revista Psicoanálisis N° 13, Lima 2014 .

- Vivencias estancadas y dificultad para la asociación y relación de ideas
- Dificultad para el lenguaje relacional
- Dificultad para la intersubjetividad
- Dificultad para el aprendizaje

#### **4. LA IMAGEN INTERNA DEL SÍ-MISMO**

*... la imagen es una planta que tiene necesidad de tierra y de cielo,  
de sustancia y de forma. Las imágenes encontradas en los hombres  
evolucionan lenta, difícilmente, y podemos entender  
la profunda observación de Jean Bousquet:  
una imagen cuesta tanto trabajo  
a la humanidad como un carácter nuevo a la planta.*

*Bachelard*<sup>57</sup>

La vivencia del Sí mismo es la experiencia inmediata de la realidad propia psíquica y personal; la manera en la que uno se percibe y se concibe, la manera en la que cada uno se da forma.

Es el lugar de base para el reconocimiento del Otro y por el Otro. Se puede decir que la sensación propioceptiva de cada uno, no es sino la construcción de una imagen interna que señala la endeble integridad de cada sujeto.

¿Cómo se construye la imagen interna del Sí-mismo?

Su proceso de construcción es un periplo de vivencias distintas, no solo en cualidad sino en temporalidad, siempre entrelazadas a las relaciones vinculares con las personas fundamentales de sus cuidados. Todo ello da lugar a una sensación que, aunque no cubre la “falta en ser”, la apacigua, al conseguir una imagen que sostenga el vaivén de los propios vínculos.

Por tanto, la Imagen, en sí misma, es, paradójicamente, algo vacío a lo que hay que darle identidad. En este sentido, la identidad es, en su inicio, un lugar vacío.

Podemos señalar algunas de sus características en su proceso de formación:

- Forma parte de las experiencias de sensaciones y vivencias, satisfactorias o insatisfactorias.
- Son fundamentales los mensajes y valores que recibimos en los cuidados de los primeros años.
- Lo que suponemos (el valor que suponemos que somos) para la vida de los cuidadores principales en los primeros años.
- Armonía suficiente en la construcción del cuerpo (psíquico).
- Proceso satisfactorio de la entonía emocional.

<sup>57</sup> Bachelard, *El agua y los sueños. Ensayo sobre la imaginación de la materia*, FCE, 1978, p.

La Imagen de Sí Mismo, se construye a partir de:

- **La imagen imaginada;** es el supuesto lugar que nos vincula al Otro; aquella imagen con la que nos ofrecemos a los demás.
- **La imagen real;** lo disforme de nuestra imagen imaginada, aquello que nos inquieta y no podemos nombrar, que nos anima, desanima, lo desconocido.
- **La imagen simbolizada;** aquella que nos permite avanzar en la relación con el Otro, lo que nos posibilita lo por-venir, lo por decir, la sugerencia de sí mismo.

En ese sentido, podemos decir que **la Imagen de Sí Mismo** es algo que nos la ofrece el Otro desde las atenciones y cuidados; así, en primera instancia, el **Sí-Mismo** es más bien un **Sí-de-Otro**, un lugar que, siendo propio, viene del Otro, para terminar, haciéndolo propio. La apropiación del Sí-Mismo, aunque siempre va a ser algo inconcluso, va a ser a partir de los 3-4 años que el niño tendrá una sensación diferenciada.

Podemos situar que entre los dos años y medio y los tres, el niño puede construir la imagen y la conciencia de su identidad personal, la conciencia de que su entorno es diferente a él y que él es un ser diferente. Ahora bien, no va a ser hasta los 4-5 años que el niño pueda darse una causalidad autoreferencial.

Traemos aquí una cita de Bachelard<sup>58</sup>:

*Lejos de ser residuos pasivos o distorsiones de la percepción, las imágenes son representaciones dotadas de poder de significación y energía de transformación de lo real.*

*La imaginación específica, más que cualquier otra potencia, el psiquismo humano o como proclama Blake en su segundo libro profético:*

*“La imaginación no es un estado, es la propia existencia humana”.*

Stern, en 1985 propone que el Sentido del Self sea el primer organizador central que debe de ser estudiado por separado del Yo. Señala que en la evolución de lo que llama los **“autosentimientos”** del bebé, existen cuatro fases que se superponen, que van desde los dos meses hasta pasados los 18, cuando el niño desarrolla su capacidad lingüística:

- En los **dos primeros meses** existe el sentimiento de “un sí mismo emergente”; la fase en la que el bebé vive cada momento con todos sus **sentidos**, gracias a los cuales traduce y transforma todo su alrededor en sensaciones y reacciones corporales. Todavía no distingue entre lo externo y lo interno, entre acontecimientos y sentimientos.
- Entre los **tres y los seis meses** aproximadamente, se desarrolla lo que Daniel Stern denomina “el sí mismo nuclear”, en el que el bebé percibe que tiene sus propios sentimientos y su propia voluntad. La aparición de la **sonrisa social** (no el reflejo primario de la “sonrisa angelical” del recién nacido) coincide con esta fase.

<sup>58</sup> Bachelard, *El aire y los sueños. Ensayo sobre la imaginación del movimiento*, FCE, México, 1989, p. 1.

- Entre **los siete y los nueve meses** el bebé, gracias a su rápida evolución, desarrolla el sentimiento de **“un sí mismo subjetivo”**, que aporta una perspectiva diferente. A la simple observación de acciones se suma el descubrimiento de sentimientos, de relación **causa-efecto**... Ahora son posibles las interacciones más conscientes entre él y los demás, sobre todo con la madre o su figura principal de referencia.
- Hasta el **año y medio** aproximadamente, el niño no desarrolla el sentimiento de “un sí mismo verbal” que le ayuda a establecer la facultad de la autoobservación y al mismo tiempo de la objetividad. Es en este último periodo cuando se produce **“el estadio del espejo”** (según la teoría del psicoanalista francés **Jacques Lacan**), una fase del desarrollo psicológico del niño comprendida aproximadamente entre los seis y los dieciocho meses de edad y que indica una superación en la fase de no reconocimiento. En este momento, **el niño reconoce su imagen corporal completa en el espejo**.

Winnicott, con su especial maestría, nos resume los procesos anteriores en su concepto de Objeto Transicional como una construcción necesaria para la vida mental sana y creativa. Diríamos con él, que el Objeto Transicional es el primer “alter ego” del niño, generador de la capacidad de pensar y que construye la dimensión del Otro y de Sí Mismo.

¿De qué depende el sentimiento de sí, según Maldasky? Depende de que se instituya el tono afectivo, gracias a la empatía de los que cuidan al niño. Si eso no ocurre, se desarrollan patologías severas. *“Solo el matiz afectivo, como contenido de conciencia, establece una fractura en el ello y abre el camino inicial a la separación de un yo” (1992) (p. 136). Si no está presente el matiz afectivo, la pulsión, se vuelve tóxica.* Un ejemplo claro de esto lo encontramos en los niños autistas graves, que no se sienten vivos términos relacionales y no terminan de encontrar los matices afectivos en las relaciones.

En relación a lo expuesto, podemos concluir que, si los sentidos del sí mismo son dañados en la infancia, pueden ocasionar daños muy severos en la comprensión, en su desarrollo social y en su salud mental.

## **5.AUSENCIA DE DIÁLOGO INTERNO**

La existencia propia tanto como la construcción de la capacidad de pensar provienen de la conjunción entre la propiocepción emocional, el yo que siente, y la entronización con la emoción del Otro, el yo que se ofrece al Otro, el yo de la comunicación, el yo de la imagen, el yo que habla.

Para pensar, para ordenar internamente, para la empatía, ha de existir la capacidad de mentalización, esto es, la capacidad de imaginar.

Pensar es un diálogo interno con uno mismo; si nos detenemos en esto, es un poco, cuando menos, paradójico. El diálogo interno se produce en una interlocución donde se alterna el que pregunta y el que se responde, el que dice y el que contradice.

A esto también se le llama la capacidad de reflexionar. Pero la cuestión aquí es que el pensamiento, reconocimiento interno, es un “entre-dos” y la pregunta es quién es el verdadero YO, ¿uno u otro?.

Lacan lo explica fenomenalmente en sus Escritos Técnicos; respecto del concepto del Yo en Freud, Lacan<sup>58</sup> aporta la novedad de formular dos instancias bien distintas al Yo: el YO (Moi) y el Yo (Je). Lacan desarrolla la idea de que el “moi” *representa la totalidad del psiquismo, el conjunto de caracteres que definen la existencia de un individuo. En consecuencia, este “moi” no sólo nos representa y puede ser llenado con los caracteres que queramos, sino que también implica un punto diferencial respecto a las demás personas... El “je” no hace referencia a ningún concepto o persona en particular sino únicamente al discurso. Lacan situará el “je” del lado de la enunciación y al “moi” del lado del enunciado. El que habla se apropia del pronombre yo (je), lo convierte en una designación única y lo actualiza en cada acto de enunciación.*

Otro modo de describir ese ejercicio del diálogo interno, es situarlo en la construcción de un “personaje interior”, íntimo, aliado, con el que poder pensar. Este personaje sería un reflejo directo de la Imagen interna y el sentido de Sí. A partir de la construcción de los 3-4 años, el sujeto psíquico, lo es, de dar forma comunicativa a una imagen interna. Recuerdo el caso de un hombre de mediana edad, que sufría de un modo muy importante porque no podía escapar de la necesidad de aparecer ante los demás de un modo peculiar: ser una persona muy chistosa. Tenía que dar vida a un personaje, aunque en sus reflexiones, no estuviese de acuerdo en continuar con ese modo de presentación social. En este sentido, afirma Maldavsky que Sentir un sentimiento implica sentirse sentido (1998) (p. 169). Ese “personaje” viene a ser un aliado para la construcción y el desarrollo de la personalidad del sujeto. Va a ser cuando no se haya constituido ese personaje interior, lo que va a dar lugar a serios y graves conflictos madurativos y desarrollo emocional.

## **CÓMO PENSAR LAS PATOLOGIAS GRAVES DEL DESARROLLO TEMPRANO**

Muchos son los clínicos que hablan de este tema: Winnicott, desde su teoría de la maduración emocional. Piera Alaugnier (1977), con sus aportaciones del vacío y la nada. José Bleger (1967) describe el estado de indiferenciación yo-mundo como un núcleo que es previo a la posición esquizo-paranoide y que llama *glischro-cárica*. Bion (1962), habla del “terror sin nombre”, que define un estado de miedo sin sentido que sobreviene en el contexto de un infante con un cuidador referencial incapaz de ensoñación; cuando fracasa en contener los terrores del Infante y en darles un significado, este objeto se vive como algo que despoja de significado la experiencia y al bebé. G. Rosolato (1985) ubica lo que llama “significantes formales” en el origen de procesos de “identificaciones arcaicas.

58 LACAN, JACQUES. Escritos I [1966]. Madrid, Siglo XXI, 2007. Pag: 247

Anzieu (1987) de “*significantes formales*”, que dan cuenta de las primeras experiencias cutáneas, táctiles y propioceptivas del niño con su madre. Joyce McDougall (1989) habla de las “*expresiones actuadas*” como descargas frente al dolor mental que exceden la capacidad de absorción de las defensas. C. y S. Botella (1997) designan “*huellas perceptivas*”, “*restos puros de elementos sensoriales*” a las inscripciones que no reúnen la cualidad de representación. Marucco (1999) habla de las repeticiones de vivencias tempranas sin ligadura en términos de “*huellas anémicas ingobernables*”.

La maduración del bebé, no se da por estadios de edad, sino por la adquisición de sentidos y funciones.

Sucintamente, vamos a tomar ahora la referencia de Wing (1979) en sus aportaciones sobre las alteraciones psíquicas de los trastornos graves en el desarrollo temprano, en la que nos señala tres grandes categorías: *alteraciones en la comunicación, en la interacción social y en la capacidad de flexibilidad e imaginación*.

Siendo muy importante la comprensión de esa trilogía para establecer la atención necesaria, para nosotros es fundamental también comprender qué niño hay en cada dificultad, qué vivencias pueden tener, qué subjetividad se ha construido para dar lugar a esas alteraciones o dificultades.

Entendemos que tanto el desarrollo subjetivo, como la capacidad de comunicación, de interacción y de imaginación es una construcción y no tanto un estado. Entendemos que detrás de cada conducta, hay una subjetividad, detrás de cada conflicto o alteración hay un niño que sufre; un niño que padece una comunicación no lograda, que se ubica en el lugar posible por el momento, pero fracasado en la interacción.

Una consecuencia de los trastornos graves del desarrollo, y que se desprende también de la trilogía de Wing, es que ese niño sufre de un modo muy importante de la gran dificultad de compartir sus propias experiencias subjetivas con los otros. A esa capacidad es lo que se denomina la intersubjetividad.

En el trabajo de Mauricio Martínez<sup>59</sup>, expone las ideas de Bråten y Trevarthen<sup>60</sup> (2007) sobre la intersubjetividad; defienden la existencia de tres niveles de intersubjetividad: (i) *los diálogos de intersubjetividad primaria (desarrollados por los bebés y los adultos en formatos diádicos)*; (ii) *el entonamiento intersubjetivo secundario en formatos triangulares (sujeto – sujeto – objeto)*; y (iii) *la comprensión intersubjetiva terciaria, aquella que se desarrolla una vez instaurado el lenguaje conversacional y narrativo*.

Dentro de los períodos evolutivos, entre el séptimo y noveno mes, el bebé tiene la experiencia de que hay otras mentes además de la propia y va experimentando que sus experiencias subjetivas pueden tener una correspondencia en los otros de referencia; esta

59 Martínez Mauricio. Intersubjetividad y Teoría de la Mente. ANPCyT – FLACSO – APAdeA. Psicología del Desarrollo; 2011, I (II); 9-28. Buenos Aires, Argentina

60 Bråten, S., & Trevarthen, C. (2007). Prologue: From infant intersubjectivity and participant movements to simulation and conversation in cultural common sense. En S. Bråten (Ed.) *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy* (pp.21-34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company

sería la primera experiencia de compartir estados emocionales. El bebé, aquí, necesita encontrar eco a la experiencia y, al encontrarlo, comienza a desarrollar la capacidad de comunicar y de compartir. Trevarthen y Hubley (1978) dicen que este descubrimiento llega a convertirse en un saber sobre las mentes separadas; exponen que el niño tiene que llegar a saber de las mentes separadas, pero, aún más, de “mentes separadas conectables”.

En esa línea, Lanza Castelli, (2013) desarrolla el concepto de mentalización y expone cuatro áreas, de lo que ella llama “*del mentalizar*”. Esquematizando, viene a describirlas del siguiente modo:

*1. Aprehensión de la naturaleza de los estados mentales: comprende la capacidad para diferenciar los propios pensamientos de la realidad efectiva, de modo tal que el sujeto aprehende (aunque sea de modo implícito) el carácter meramente representacional de aquéllos y puede considerar la propia opinión como sólo un punto de vista, una perspectiva que es relativa, limitada y eventualmente equivocada.*

*2. Comprensión de la mente ajena: el buen desempeño de esta capacidad permite la comprensión del comportamiento ajeno en términos de estados mentales, e implica la aptitud para aprehender los estados mentales que subyacen al comportamiento del otro de un modo diferenciado, plausible, descentrado y no egocéntrico.*

*3. Comprensión de la mente propia: supone la capacidad para adoptar una postura reflexiva que implique una focalización de la atención en los contenidos y procesos de la propia mente, a la vez que una toma de distancia que favorezca una reflexión sobre la misma. Su adecuado funcionamiento permite el registro, identificación y*

*diferenciación de los propios sentimientos, así como el discernimiento de aquello que les dio origen. De igual forma, habilita para la detección de los propios pensamientos y motivaciones y para la reflexión sobre los mismos.*

*4. Regulación atencional, emocional y conductual: incluye regular las propias emociones y ser capaz de llevar a cabo una acción mentalizada.*

Para Fonagy y colaboradores (2000)<sup>61</sup>, *las funciones de regulación corporal y afectiva, durante los primeros 6 meses del bebé, las realiza la madre o el adulto que ejerce las funciones de cuidador; pero a partir del sexto mes de vida, el niño va desarrollando sus habilidades primitivas de mentalización, que se irán desarrollando y complejizando durante los siguientes años de su desarrollo. El niño, hasta los tres años de edad, funciona en el modo de equivalencia psíquica, modo prementalizado, es decir, el niño considera que sus ideas son réplicas directas de la realidad misma, no representaciones de ella..., al final del tercer año de vida, el niño ya tiene capacidad para mentalizar, aunque de forma rudimentaria, y dicha*

61 Fonagy, P.; Target, M. Gergely, G.: “Attachment and borderline personality disorder: a theory and some evidence”: The Psychiatric Clinics of North America, núm.23, 2000, pág.103–122.



*capacidad irá madurando hasta lograr un adecuado desempeño mentalizador. Este momento se encuentra alrededor de los 4 años, cuando el niño ya puede, según los expertos, comenzar a tener su propia teoría de la mente. A partir de este momento, el niño irá incrementando su capacidad para mentalizar.*

La capacidad para mentalizar, se origina, se construye y se desarrolla en el espacio de las experiencias relacionales, con las figuras fundamentales de apego. *“Aquellos niños que posean un apego seguro, con unos padres que les contengan, que verbalicen y pongan palabras a los estados de confusión del bebé, que den respuesta a sus necesidades, más allá de las físicas, estos bebés, niños, adolescentes, adultos, tendrán más capacidad para mentalizar que los niños con apego inseguro o desorganizado”.* (Fonagy et al. 2002).

Llenan su vacío interior en una nada y también en una repetición de hechos y sentimientos sin poder vincularlos de modo reparador. No podríamos decir que viven el vacío interior, sino más bien, es un vacío de significación y de vinculación. Las experiencias vividas, por ello, no pueden terminar de incorporarlas porque una vez que se acaban y pasan a ser de su memoria, pierden su valor de vínculo y quedan en una desvinculación pasivizante. Las experiencias se quedan como en una isla sin comunicación con otras, aunque estén a la vista. Resumiendo, esto es lo que falla en las patologías graves del desarrollo temprano: la construcción del Sí Mismo y la capacidad de intersubjetividad y de mentalización.

### **LA SINGULARIDAD DEL MENOR CON TRASTORNOS GRAVES DEL DESARROLLO**

A sabiendas de que todo esquema es siempre un detrimento de la teoría expuesta, vamos a tratar de exponer, casi, esquemáticamente, algunas de las características que, en nuestra opinión, pueden servir para comprender mejor el mundo interno en estas dificultades de desarrollo, para así poder acercarnos a sus necesidades del modo más adecuado posible.

- Falta del sentido de Sí Mismo, ocasionándole una falta de referencias internas válidas para la comunicación e interacción.
- Falta la capacidad de diálogo interno, la creación de un personaje interior con el que poder dialogar.
- Dificultad para dar valor a lo que sienten y piensan.
- Sienten la vida en un vacío de exterior. Llenan su vacío interior en una nada y tb en una repetición de hechos y sentimientos sin poder vincularlos de modo reparador. No podríamos decir que viven el vacío interior, sino más bien, es un vacío de significación y de vinculación. Las experiencias vividas, por ello, no pueden terminar de incorporarlas porque una vez que se acaban y pasan a ser de su memoria, pierden su valor de vínculo y quedan en una desvinculación pasivizante. Las experiencias se quedan como en una isla sin comunicación con otras, aunque estén a la vista.
- Angustias desbordantes.

- Tienen mucha extrañeza de sí mismos, de su interior.
- No hay previsión de futuro.
- Relativización de los sentidos del placer y del dolor.
- Dificil empatía. No por voluntad sino por su dificultad de sentirse en algo más que el vinculo de seguridad que puedan tener con sus personas de referencia.
- Sienten distancia entre el lenguaje y lo que sienten. Tienen la sensación de que no dicen lo que sienten y no les vale lo que puedan pensar de lo que sienten. Ahí es donde se pierden, donde se pueden volver maníacos, repetitivos, estereotipias que le alivien ese sentirse perdidos. Su gran dificultad es pensar lo que sienten, ligar lo que sienten con algo de lo exterior.
- No culpan, no buscan la causa.
- El lenguaje es más literal que metafórico.
- No hay un deseo de ser sino un deseo de ser el otro.
- Pueden aprender pero no comprender.
- Lo que ha fallado es el encuentro – reconocimiento con el pensamiento del otro y la sensación propioceptiva.
- Dificultad en la idea de la temporalidad; ilusión e inmediatez no dan lugar a una espera ilusionada sino decepcionada, y ante la angustia, caen o en la desesperación o en el abatimiento y falta de deseo.
- La angustia impensable.
- Sentimiento excesivo de la falta de vinculo, por ello no puede dar paso a “lo porvenir”.
- Sentimiento de irrealdad subjetiva.

### **LA ATENCION TERAPÉUTICA DE LOS TRASTORNOS GRAVES DEL DESARROLLO**

El objetivo fundamental en la terapéutica en estos trastornos ha de tener como eje fundamental lo que podemos llamar *“la restauración del Sí Mismo”*. El psiquismo humano es siempre relacional, aún en dificultades graves de desarrollo; lo que varía no es tanto la necesidad de configurar espacios de encuentro y desencuentro, sino la posibilidad de configurar esos espacios y es ahí donde se dan las limitaciones en todo sujeto.

Cuando hablamos de Sí Mismo, hablamos casi al unísono de “**conciencia originaria**”, que es también la base del aprendizaje y del conocimiento. Los contenidos de la conciencia originaria son los afectos y las percepciones. *“Solo la aparición de la conciencia originaria nos permite hablar de los comienzos de la subjetividad. El surgimiento de la conciencia originaria, dice Maldavsky, (1998) (p. 158). “...constituye un hito en la emergencia de la subjetividad, que luego habrá de complejizar en la medida en que se establezcan huellas mnémicas y se desarrollen procesos de pensamiento”.*

Según **María Angélica Palombo**<sup>62</sup>, *“el surgimiento de la conciencia originaria va acompañado de los rudimentos de convicción de la existencia propia y de la de los otros. Ahora bien, para que los estados afectivos se desarrollen es preciso que exista un proceso de empatía entre el niño y los adultos que se encargan de su cuidado. Para que haya afecto como primer contenido de la conciencia es preciso que ese niño sea significativo para aquellos que están a cargo de él”.*

El afecto, según Maldavsky (1997) (p. 97), *“es testimonio no solo de la vitalidad pulsional del individuo sino de la de su interlocutor. Si la relación con el otro significativo no es fructífera, se producen fallas en la constitución de la conciencia originaria. Si esto no ocurre, se desarrollan patologías que son semejantes a un estado vegetativo anímico, casi en el límite con lo biológico”...” En resumen, diversas estructuras innatas fisiológicas, de conducta, afectivas y perceptivas son internalizadas juntamente formando una primera unidad de estructura intrapsíquica. La cognición y el afecto son entonces dos aspectos de una misma experiencia primaria” (1977) (p. 76).*

Cuando reciben un tratamiento clínico, sorprenden porque comienzan a decir cosas nuevas, a hacer otras cosas para experimentar, a preguntar de modo incómodo; es cuando pueden deprimirse y explorar sus sentimientos y lo que es más importante, experimentar los sentimientos de unión con los otros. Esto puede conllevar conductas desconocidas e insistencias nuevas. Los familiares suelen sorprenderse y temer que el menor se está desbordando; pero lo que en realidad sucede, es que está explorando como ser y dónde ser.

Estos menores tienen muy difícil el aprendizaje asociativo porque no tienen un lugar psíquico desde donde poder pensar lo que aprenden. Pueden imitar y seguir normas o pautas, pero no hay ese personaje interior que reciba lo aprendido. Para facilitar la conciencia originaria y la restauración (o recreación) del Sí Mismo, han de ofrecerse, necesariamente, espacios de creación de vivencias emocionales, priorizando la espontaneidad creativa y el “darse cuenta” de los vínculos que mueven y remueven sus creaciones. Cuanto más afectado se encuentre el menor, más hay que trabajar su espontaneidad creativa y dejar libre la asociación de lo que hace. No se trata de manualidades ni de fomentar sus habilidades, sino más bien, de ofrecer un espacio abierto a la creación.

---

<sup>62</sup> Variaciones sobre el psiquismo sobre el psiquismo. Subjetividad y procesos cognitivos. versión On-line ISSN 1852-7310

En su enseñanza, podemos destacar cuatro tiempos:

1. Aprendizajes cognitivos y para la vida cotidiana. Son los ofrecidos en el aula, para fomentar su autonomía física, convivencial y social. Aquí, va a primar la imitación y el hacer de las pautas una seguridad.
2. Estimulación creativa. Se trata de fomentar lo espontáneo y el encuentro con la mirada del Otro, con la posibilidad de hacer libremente y dar formas originales. Esto facilita la motivación en general y la atención.
3. Terapias creativas. Se trata de propiciar espacios para la creación de estados emocionales vinculados a sus obras espontáneas y creativas. Es en este espacio terapéutico en el que va a poder encontrarse con su espontaneidad desconocida y lo nuevo por aparecer.
4. Espacios de específicos de apoyo y rehabilitación: fisioterapia, logopedia, etc.

Destacamos el concepto de **“espontaneidad desconocida”** como aquello que va a apuntalar su “singularidad”, lo más específico del Sí Mismo y que toma su camino en este proceso de creación en un espacio terapéutico. Porque el Sí Mismo no es lo que conocemos sino aquello que proviene de lo desconocido pero presente en nuestra vida psíquica. Consideramos de vital importancia dar a estos menores tan afectados, la posibilidad de encuentro con su interior en estos espacios terapéuticos. Podemos decir que, sin ellos, su capacidad de aprendizaje significativo y de producir pensamiento, se verá muy reducida.

## **REFERENCIAS**

- D. Stern. "El mundo interpersonal del bebé". Paidós. 1991
- Guedeney, A., Pingault, J. B., Thorr, A., & Larroque, B. (2013). Social withdrawal at 1 year is associated with emotional and behavioral problems at 3 and 5 years: the Eden mother-child cohort study. *European Child & Adolescent psychiatry*.
- Spitz, R. A. (1946). Anaclitic depression. *Psychoanalytical Study of the Child*
- Bråten, S. (Ed.) (2007). *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Stern, D. (1991). El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva. Buenos Aires: Paidós.
- Trevarthen, C. y Hubley, P. (1978). Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiders and acts of meaning in the first year. En A. Lock (comp.), *Action, gesture and symbol*. Nueva York: Academic Press.
- Lanza Castelli, G.: "Evaluando la mentalización. Mentalización": *Revista de Psicoanálisis y Psicoterapia*, núm1, 2013. (<http://revistamentalizacion.com/>).
- Fonagy, P.; Target, M.; Gergely, G.; Jurist, E.: *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. Other Press, New York, 2002.
- Lacan, Jacques. *Escritos I [1966]*. Madrid, Siglo XXI, 2007.
- Bleger J. (1967). *Simbiosis y ambigüedad. Estudio Psicoanalítico*. (4ª ed.) Buenos Aires: Paidós.
- Aulagnier, Piera (1977). *La violencia de la Interpretacion*. Ed. Amorrortu
- Rosolato, G. 1985. *Elements de l'interpretation*. French Edition, Pasta Blanda.
- Anzieu;"Los significantes formales y el yo-piel", en "Las envolturas psíquicas", Amorrortu, 1990.
- Dougall, M. J.(1989) "Teatros del cuerpo". Ed. Julián Yebenes S.A., Madrid.
- Botella, C. S. *La figurabilidad psíquica*, 2003, Amorrortu Editores, Buenos Aire
- Maldavsky, David (1998). *Casos atípicos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Maldavsky, David (1997). *Sobre las ciencias de la subjetividad*, Buenos Aires: Nueva Visión.





## **UN LUGAR VACÍO, ABIERTO A LA CREATIVIDAD**

**Roque Hernández Núñez de Arenas.<sup>63</sup>**

### **Un trayecto posible desde el desamparo a la falta de objeto**

Para Freud, el desamparo es estructural y se aloja en el núcleo del ser, pudiendo estar representado por la separación de la placenta, el corte del cordón umbilical y el pasaje asfijante que encadena el grito del recién nacido al mundo de las palabras, por la vía de la apropiación del lenguaje, quedando alienado, vinculado como sujeto, a un Otro<sup>64</sup> del que depende para vivir.

En el mejor de los casos es un desamparo que, pasando por la separación del destete, conduce al sujeto más allá de la necesidad, hacia el campo humano de la demanda y el deseo inconsciente, pidiendo aquello de lo que se encuentra en falta, para lo cual no tiene otro remedio que recurrir a Otro.

Reconocer el vacío de la ausencia y hacer algo con él.

La hilflosigkeit, término alemán que Freud emplea, no solo significa desamparo, es decir, estar sin recursos o desvalido frente a lo que podemos llamar “el bombardeo de lo Real”, sino que además implica pedir ayuda a alguien sin el cual la cría humana moriría; es decir la hilflosigkeit es grito y llamado a la vez;

Cuando digo que el niño está sin recursos frente al bombardeo de lo Real, me refiero a las excitaciones que provienen del mundo exterior, campo del Otro, o del mundo interior, del propio cuerpo, a través de lo que llamamos las pulsiones, bombardeo que puede ser traumático o como dice Jacques Lacan, “traumatique”<sup>65</sup>. Pero ese Otro al que pide ayuda, en el mejor de los casos, pues no todo niño pide ayuda, que cumple para el niño que aún no tiene los medios físicos ni psíquicos necesarios, la función de parar la excitaciones que desbordan al niño, nos es desconocido y encierra también algo extraño, éxtimo<sup>66</sup>; no siempre acude al encuentro, ni responde como esperamos.

Cuando se desvela esa distancia que nos separa del Otro, siempre que este Otro haya acompañado al niño hasta que pueda valerse por sí mismo, se abre la pregunta inquietante por el deseo del Otro, *¿Qué quiere de mí?*

---

63 Psicólogo Clínico. Director del Centro de Orientación Sociolaboral y Clínica “El Molinet”

64 El Otro con mayúscula representa el lugar de lo simbólico, del lenguaje y la palabra, de la verdad y del discurso, de las tradiciones, etc. Dicho lugar es encarnado normalmente por aquellos que nos acogen al nacer, nos transmiten algunos significantes fundamentales y nos facilitan el acceso a la vida propiamente humana.

65 En tanto “trou” en francés remite al agujero en lo simbólico y en lo imaginario que el acontecimiento produce.

66 El vocablo “extimidad” es una invención de Lacan. Lo éxtimo es lo que está más próximo, lo más interior, sin dejar de ser exterior. Se trata de una formulación paradójica. El término “extimidad” se construye sobre “intimidad”. No es su contrario, porque lo éxtimo es precisamente lo íntimo, incluso lo más íntimo. Esta palabra indica, sin embargo, que lo más íntimo está en el exterior, que es como un cuerpo extraño.

(Página/12: Psicología “Más interior que lo más íntimo”. <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/.../143452-46125-2010-04-08.html>)



No saber lo que soy para el Otro, quedar a su merced, que la distancia desaparezca, que falte la falta, produce angustia. La otra vertiente de la angustia, dice Lacan, es cuando esta es señal de lo Real, de lo impensable, de lo imposible, de lo que no encuentra palabras para decirse, de lo que no cesa de no escribirse; hablamos por ejemplo de lo Real sexual y de la muerte. En ese intervalo que se abre entre el niño y el Otro se abren las diversas figuras de la angustia que ya se manifiestan desde el nacimiento: angustia de separación, de castración, o de desintegración o de fragmentación en las psicosis.

Será retroactivamente cuando los humanos recreemos una infancia anhelada por siempre perdida<sup>67</sup>, enredada en la novela familiar y sus capítulos, que relatan el modo singular en el que para cada uno de nosotros, nuestros seres queridos habrán recubierto de manera más o menos suficiente dicho desamparo y las angustias correspondientes<sup>68</sup>.

Esa distancia o intervalo que nos separa del Otro es necesaria y promueve, si todo va bien, el interjuego con el Otro, facilitando un pasaje activo y productivo que opera durante toda la vida y que es nombrado de diversas maneras. Estamos hablando del pasaje que articula:

Presencia-ausencia  
Ilusión – desilusión  
Dependencia-independencia  
Alienación-separación

Pasaje en el que ese Otro del que estamos hablando va a encarnar funciones fundamentales como son las funciones materna o paterna que le permitirán al niño acceder al mecanismo psíquico de la represión de lo pulsional y sus retornos más elaborados, o, dicho de otro modo, acceder a lo que se llama en psicoanálisis “Metáfora Paterna”. La creatividad advendrá o no durante ese pasaje, en el lugar mismo del intervalo, a través de un proceso metonímico-metafórico, allí donde también el síntoma podrá recubrir las dificultades de dicho intervalo y las fallas en la Metáfora, sin la cual la creatividad no es posible.

Allí, en ese intervalo vacío, la constitución del cuerpo en su vertiente imaginaria, la de las imágenes; la vertiente real de las pulsiones parciales y la apropiación del lenguaje que constituye lo simbólico, forman una trama alrededor del vacío o de la hiancia de lo Real.

Esa trama creativa anuda entonces tres dimensiones Real, Simbólica e Imaginaria, fundamentales para el sujeto. Lacan nos ilustra este anudamiento a través de lo que llama “El Estadio del Espejo” que introduce al niño en la alienación imaginaria, alienación a las imágenes, más actual que nunca. Me refiero a ese momento de júbilo donde el niño todavía prematuro, incapaz de sostenerse en pie, en brazos de su madre o su padre, se vuelve hacia

<sup>67</sup> Freud habla del reino de la imaginación *phantasie* como de una “reserva utilizada en el momento del pasaje”, sentido como doloroso, del principio del placer al principio de realidad, a fin de proveer un sustituto a satisfacciones pulsionales a las que se había debido renunciar en la vida real”. Admite pues que existe una posibilidad de recreación para “escapar” a las dificultades en la realidad.

<sup>68</sup> D. Winnicott hablaba de *holding* y de espacio facilitador para dar cuenta de las funciones ligadas a la acogida y el acompañamiento del sujeto.

estos para recibir de su palabra el reconocimiento simbólico de la identificación primordial con su imagen, que promueve la estructuración del yo simbólico que pone punto final a la vivencia del cuerpo fragmentado. La ilusión de unidad que proporciona la imagen del cuerpo, cumple una función apaciguadora de la angustia y abre el camino de la fantasía y la imaginación<sup>69</sup>.

Esta dependencia de las imágenes, empezando por la del cuerpo produce una deriva llena de señuelos propia de las llamadas identificaciones imaginarias, narcisistas, que vemos muy bien en los adolescentes, pero también en los niños, mimetizados con sus semejantes o con los rasgos de los ídolos de moda, sumergidos como Narciso frente al reflejo de su imagen.

El narcisismo va a ser contrariado, porque lo Real pulsional del cuerpo no pasa por la imagen, lo cual es fuente de inestabilidad de ese Yo del espejo y de angustias diversas que pueden tomar la forma de dismorfofobias, anorexias, bulimia, etc, las cuales requieren de un tratamiento singularizado. Es por eso que Lacan señala que el Yo, lejos de llevar las riendas, es un apasionado del desconocimiento, o que todos en un momento dado, podemos quedar posicionados en la “debilidad mental”, de tal modo que solo lo simbólico anudado a lo imaginario y a lo real, va a permitir estabilizar de manera singular este movimiento, apremiando al sujeto a un trabajo psíquico de elaboración, de creación, que pasa por la dimensión del decir y la dimensión del hacer.

Es en este punto, que podemos hablar de la importancia del juego con el que los niños construyen la realidad, haciendo y diciendo a la vez. Freud dice que cada niño se conduce en su juego como un escritor, en la medida en que crea un mundo a su manera. Previo al juego que todos conocemos, donde lo simbólico, lo metafórico ya está funcionando (me refiero por ejemplo a los juegos de reglas –games- donde el niño puede ocupar diferentes posiciones en el juego), hay una dimensión más metonímica del juego (playing) donde el hacer con lo pulsional está operando, sin que, por lo general, se le de la importancia que tiene, tanto en la constitución del cuerpo, como en la constitución subjetiva, como en las relaciones psicoafectivas, emocionales con los otros. Es decir, es con lo pulsional en el vínculo con el Otro, como el niño construye un saber sobre el mundo, como introduce el espacio, la distancia y el volumen, el tiempo y algunas operaciones presimbólicas que serán fundamentales para el acceso a los aprendizajes y para que devenga creativo. Y no podemos olvidar que en ese vínculo con el Otro están los educadores, maestros, terapeutas, psicólogos, etc, que desde sus diferentes marcos teórico-prácticos referenciales encarnan esa función de acompañamiento, mediación, educación, etc donde se vuelve fundamental poder servirse del vacío del intervalo como un lugar<sup>70</sup> facilitador de la subjetividad, vacío que tiende a obturarse y que requiere de un trabajo de des-ocupación constante.

Vemos bien como para el niño los objetos del mundo pasan por su boca, por sus ojos, por su tacto; es decir, por el cuerpo y sus pulsiones parciales, en presencia de un Otro.

69 Freud habla del reino de la imaginación *phantasie* como de una “reserva utilizada en el momento del pasaje, sentido como doloroso, del principio del placer al principio de realidad, a fin de proveer un sustituto a satisfacciones pulsionales a las que se había debido renunciar en la vida real”. Admite pues que existe una posibilidad de recreación para “escapar” a las dificultades en la realidad

70 *Quid del lugar en la clínica psicoanalítica con niños. De donde vienen los niños. Vigencia del psicoanálisis. XXIV Jornadas de Clínica psicoanalítica. Noviembre 2015. Barcelona. ISBN: 978-84-608-6318-2.*

Podemos decir que la pulsión de vida palpita en los bordes erógenos de los agujeros del cuerpo del niño, pero también que la pulsión de muerte, lo que J. Lacan llama “goce”, se puede precipitar en algunos casos y en cualquier momento; hablamos por ejemplo de las experiencias de abandono y de separación traumáticas de las que dan cuenta en sus textos algunos psicoanalistas como R. Spitz o M. Mahler entre otros, que pueden conducir al niño a la quiebra psíquica.

Claude Conté nos dice que *“Es con el objeto parcial (pecho, caca, mirada, voz...), sirviéndose de él como de un instrumento, como de una herramienta, como el niño, puede despertar en el Otro algo que lo sitúe a él mismo, no como sexuado, pues el lenguaje no alcanza para ello, sino como sujeto en falta de esta determinación misma”, y añade que “la zona erógena es el borde donde el viviente se embosca, se enreda, en su relación con el otro, planteando desde el comienzo la ambigüedad entre el adentro y el afuera”*<sup>71</sup>.

Lacan dice que el significante está dado primitivamente pero que no es nada en tanto el sujeto no lo introduce en su historia. También dice que el sentimiento de realidad se organiza en la continuidad histórica y que la pulsión de muerte expresa esencialmente los límites de la función histórica del sujeto, limite que está presente en cada instante, en aquello que esta historia tiene como terminado<sup>72</sup>.

Para Lacan sólo el deseo de analista puede hacer frente a la pulsión de muerte que orienta la vida del sujeto hacia su autodestrucción. Podríamos plantearnos también que no hay deseo de analista sin vacío y sin institución, esto es, sin que ponga en relación su función con algunos otros, facilitando la causación de un sujeto, así como el pasaje entre institución y destitución, lo cual tendría que ver con la operación de des-ocupación de la institución para que aparezca un sujeto<sup>73</sup>. Cuando nombro algunos otros, me refiero a otros profesionales que, en los límites de su práctica, comparten la tarea institucional, que se sienten cuestionados por su trabajo, que arriesgan su saber y que reconociendo su falta de saber, están abiertos al diálogo con otras disciplinas.

Hemos de tener presente que si el niño no es capaz de despertar algo del deseo en el Otro, si no es capaz de arrancarle algo al Otro, una mirada, una palabra, etc; si en el trabajo de vinculación con el Otro que el niño lleva a cabo, donde se sirve de lo pulsional como una herramienta, ese Otro no se siente interrogado por el movimiento de este niño, entonces no se abre el intervalo del que hablamos, no se abre “un vacío entre dos”, que es el lugar de trabajo por excelencia.

Si el niño no es capaz de despertar algo en el Otro, de encontrar un destinatario, la circularidad de la pulsión se vuelve sobre sí misma como pura pulsión de muerte. Ahí van a aparecer las manifestaciones sintomáticas graves. La pulsión, que si es pulsión es siempre rodeo, implica que haya Otro para rodear, si no, vamos a encontrarnos con un sujeto fácilmente abocado al goce.

<sup>71</sup> Claude Conté. *Lo Real y lo Sexual*. Ed. Nueva Visión.

<sup>72</sup> *Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis* Ed. Siglo XXI. 1984. p.306)

<sup>73</sup> R Roque Hernández. *“Des-ocupar la institución para que aparezca el sujeto: una experiencia imprevista entre dos instituciones”*. *Cuestiones abiertas desde el psicoanálisis. La des-ocupación subjetiva en la infancia y la adolescencia*. Ed. Centro de Orientación Sociolaboral y Clínica “El Molinet” ISBN 978-84-695-9611-1

A modo de ejemplo, en el trabajo con una joven con Síndrome de Down que desarrollaré más adelante, podríamos decir que fue su llanto el que abrió el vacío donde fue posible mi escucha y mi deseo de trabajar con ella. Este llanto me afectaba, me convocaba y despertaba en mí algo del orden de la pregunta. En ese sentido no es lo mismo un llanto, quejido del lado de lo biológico, que un llanto significativo, que sea un llamado que alguien escuche. Es la cuestión fundamental, que algo del orden de lo pulsional sea acogido por el Otro como un llamado y que el Otro esté ahí para responder. Después de mucho tiempo, este llanto lo escuché como una música, tenía una cadencia, un ritmo, lo que abrió la posibilidad de que trajera instrumentos musicales vinculados a la historia de su padre, del cual no teníamos ni idea de que le encantaba la música, y estos instrumentos musicales le permitieron hacer recorridos por los lugares vacíos de la institución, por sus espacios abiertos, donde iba tocando sus instrumentos para los otros. Previamente a este tiempo en que trajo los instrumentos, se escondía por los rincones, siéndole imposible inaugurar ese espacio vacío. Posteriormente lo que hacía era gritar al mismo tiempo que corría, atravesando los espacios de la institución, como si tuviera que acompañarse de un grito para hacer un recorrido, como si ese grito mismo horudara el espacio abriendo un camino posible. A diferencia del grito del cuadro de Munch que nos arroja al fracaso de la voz, a la voz silenciada, grito mudo, el grito de Elisenda era más bien un grito con capacidad para dividir el paisaje, para abrir un camino y hacerlo transitable.

Vemos como estos conceptos tan importantes para el desarrollo del niño y para nuestro trabajo con él, tienen una relación estrecha con el vínculo que tiene lugar en el intervalo entre el sujeto y el Otro donde el cuerpo y el lenguaje constituyen su territorio y su materia. Allí donde hablamos de vínculo, estamos hablando del concepto de “transferencia” en toda su complejidad<sup>72</sup>.

Este trabajo con lo pulsional mediante el trayecto de ida y vuelta que va del niño al Otro con el cual se enreda, tiene su gramática y pasa por tres tiempos; en el caso de la pulsión escópica se nombrarían como ver, ser visto y hacerse ver, trayecto mediante el cual el niño instaura la dimensión del objeto como perdido. “*un sujeto lacunar*”, dice Lacan, *que instaura en el lugar del vacío un objeto como perdido*”<sup>73</sup>. Es decir se instaura un vacío que será causa de deseo, que no se limita a los objetos que queremos tener o consumir, sino que convierten al sujeto en deseante y creativo.

El tercer tiempo de la pulsión que sería por ejemplo “hacerse ver, hacerse oír, es siempre descuidado, pues se desconoce la importancia del mismo como precursor de la subjetividad. Hacerse ver u oír por los otros va a ser fundamental para un niño para entrar en comunicación con el Otro y devenir creativo. Como dice Octave Mannoni, es necesario que el sujeto, el artista o el autor no quede prisionero de su sueño o de un traumatismo sufrido,

72 “En el origen la transferencia es descubierta por Freud como proceso espontáneo lo bastante inquietante como para apartar a Breuer. Más rápidamente es advertida y vinculada a lo más esencial de la presencia del pasado. Más rápidamente se admite que este fenómeno es manejable mediante la interpretación que se manifiesta como uno de los mecanismos necesarios para la rememoración del sujeto. S el analista analiza, interpreta e interviene en la transferencia, es desde la posición que la misma le otorga (...) La presencia del pasado, esa es la realidad de la transferencia. Es una presencia en acto, una reproducción. Si la reproducción es una reproducción en acto, entonces hay en la manifestación de la transferencia algo creador (...) En la transferencia, el sujeto fabrica, construye algo. Y en consecuencia, me parece por fuerza que hay que integrar inmediatamente a la función de la transferencia el término de ficción J. Lacan. Seminario 8. La Transferencia. P. 202. Ed. Paidós.  
73 J. Lacan. Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis. Ed. Paidós.

lo cual valdría también para el niño o el joven y que tenga en el plano imaginario, alguien, un público, un destinatario, como hemos dicho antes, a quien dirigirse, sin quedar cautivo<sup>71</sup>.

Del mismo modo que hablamos de la importancia del juego, tenemos que hablar de la importancia de lo que llamamos fantasma y que tiene que ver con la manera en que el sujeto, una vez operada la metáfora, se vincula con los otros. No es sino el modo singular en el que cada cual recubre el sin-sentido, el vacío, la distancia, el intervalo que nos separa del Otro, suerte de ficción imaginaria y simbólica singular a cada uno, que proporciona una respuesta a la pregunta ¿qué soy para el Otro?. Estas respuestas se construyen con diferentes guiones en los que uno puede ocupar lugares diferentes: desde ser un desecho a ser un objeto maravilloso, desde ser abusado a ser quien abusa del otro. Este fantasma es una construcción psíquica imaginaria y simbólica que no está operativa ni en los niños en un primer tiempo, ni en las psicosis, pues va a depender precisamente de que el niño pueda servirse del lenguaje, de la metáfora, del juego, para recubrir lo Real de la distancia que nos separa del Otro. El fantasma, dice Lacan en el seminario sobre la angustia es como el cuadro que pintamos sobre la ventana que se abre a lo Real. No es vana esta referencia a cómo cada uno pinta su cuadro, cómo cada uno crea algo alrededor de ese marco y por lo tanto construir un marco, construir un encuadre mínimo es un paso previo a la creación en un taller o actividad.

El autismo, la paranoia y otros cuadros clínicos de cierta gravedad, a sabiendas de que no podemos generalizar, nos muestran bien que eso, hacer algo en esa ventana que se aproxima a lo Real, no es tan sencillo. Los niños y los psicóticos que no han podido construir eso que llamamos fantasma, no pueden construir una distancia con el Otro, están invadidos por lo Real, esto es, no han podido ponerle freno a lo pulsional, no han podido reprimirlo o sublimarlo, no han podido metaforizarlo y por eso se encuentran en una especie de espacio-tiempo indiferenciado y no soportan la incertidumbre ni el vacío. Nos hayamos ante algo que se juega para cada uno entre historia y estructura, es decir entre las marcas traumáticas inconscientes que hayan podido dejar en el cuerpo y en el psiquismo del sujeto los acontecimientos sucedidos en su historia vivida, historia llena de vericuetos, marcada por la relación con aquellos que formaron su contexto y la manera singular de defenderse del desamparo y del trauma, bien sea reprimiendo en las neurosis, renegando en las perversiones o forcluyendo en las psicosis.

Es en un artículo llamado “lo siniestro”, donde Freud habla del mecanismo según el cual una emoción reprimida o rechazada es susceptible de transformarse en angustia. La angustia viniendo de este elemento rechazado que se reencuentra en situaciones que en la vida devienen extrañas.

La soledad de esa hilflosigkeit se reedita para los humanos en los momentos de la vida donde las separaciones y las pérdidas acontecen, siendo ahí donde el sujeto busca y necesita creer en el Otro, si bien no todos creen en el Otro, y donde se encuentra de nuevo frente a la privación, la frustración y la castración. Su des-ser, dice Lacan, como resultante de perder el amparo del Otro y acceder al lenguaje, le llevará a la pasión de ser alguien con

<sup>74</sup> Octave Mannoni. “Poesía y Psicoanálisis”. En *Un intenso y permanente asombro*. Ed. Gedisa.

un valor fálico para ese Otro, con quien se vinculará mediante lazos de amor y de trabajo, buscando un sentido para lo que no lo tiene: la soledad frente a lo Real, lo sexual y la muerte. Más pronto que tarde se dará cuenta de que el Otro también está en falta, es decir, que lo que llamamos la castración simbólica del Otro y la nuestra ex-sisten.

### ***La actualidad del desamparo y la angustia***

Zygmunt Bauman señala tres características de la sociedad contemporánea de origen difuso que reactivan el desamparo originario y nos mantienen en estado de ansiedad: incertidumbre, inseguridad y vulnerabilidad. Dice que nos hemos quedado sin sólidos. La omnipresencia del miedo puede adoptar distintas formas ya que cada día nos acechan nuevas catástrofes. La modernidad líquida trata de dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos, por eso dice que el amor se hace flotante, sin responsabilidad hacia el otro. La huida del conflicto, la depreciación de la palabra, han puesto en alza el miedo y la resignación. Hoy se habla de “ataque de pánico” para hablar del ataque de angustia que Freud describió en 1894. Son diferentes maneras de nombrar ese “estar a la intemperie o estar al paio”, lo cual forma parte de la condición del sujeto del inconsciente, del sujeto dividido.

### ***La creación es una manera de poner lo real a raya***

Sobreponerse al traumatismo en una producción que puede tener un valor artístico supone que se recree la experiencia inicial del desamparo dice M. Mannoni. La capacidad de sobrepasar los traumatismos de la infancia (duelos, separaciones, agresiones, entre otros), liberándose gracias a una creación, no está dada a todos. No todos pueden construir con su arte algo que les permita sostenerse en la vida, y vincularse con algunos otros en la Cultura de su tiempo. Algunos quedan prisioneros del traumatismo sufrido, repitiéndolo de manera monótona.

Podríamos hablar de algunos seres que han protagonizado ficciones diversas, como la del Barón de Munchausen<sup>75</sup>, para señalar cómo el creador extrae de sí mismo, de sus restos, de sus marcas, algo inédito o kairos que señala el momento oportuno que no hay que dejar pasar tampoco en el acto creativo.

En su libro Amor, odio y separación Maud Mannoni nos da varios ejemplos de escritores o artistas que sí han podido hacer de su arte una manera de nombrar y transmitir lo irreparable. Por ejemplo dice de E. A. Poe que su obra está dominada por la fascinación por la muerte real, pero bajo un fondo fantástico; que tras la visión de los cadáveres que expone, son los ojos de su madre los que no cesan de obsesionarle y que él da a ver al lector. Su madre murió siendo niño quedándose junto a su hermana débil mental encerrado con el cadáver. Apenas pasada la adolescencia se casó con su prima, de trece años que murió de tuberculosis como su madre. La figura de la muerte le era fundamentalmente necesaria, indisociable del arte y la belleza. Poe tiene la necesidad de que sus lectores participen de

75 Lola López Mondéjar. *El factor Munchausen. Psicoanálisis y creatividad*. Editorial Cendeac.

la emoción en sus formas más elementales. A los lectores nos pone en la situación de tener que identificarnos con el horror de las escenas vividas por el autor, reenviándonos a lo que queda oscuro, siniestro en cada uno de nosotros.

Hemos hablado de tres tiempos de la pulsión y de la importancia de ese tercer tiempo para la constitución del sujeto, tiempo que se articula a este pasaje a lo público mediante el cual el artista, el autor, nos transfiere como público esa experiencia de lo Real a la que podemos aproximarnos sin abandonar nuestras defensas.

Vemos también, como a falta de un lugar dejado a la fantasía, al juego, a falta de la Otra escena inconsciente que permite construir una ficción, lo fantástico hace irrupción. Al interior de este abrigo fantástico, el sujeto puede construirse un mundo de omnipotencia, angustiante, que no se refiere a ninguna realidad. Vemos por ejemplo en el retrato de Dorian Gray la figura de su doble, una imagen, al principio agradable, que se transforma ulteriormente en una imagen de espanto

¿Cómo puede entonces el horror, el desamparo vividos en la infancia y el encuentro con lo Real, constituir el material mismo de la obra artística o un trabajo en transferencia, como dice Lacan, donde el sujeto construye o fabrica algo ?

Freud nos dice que al lado del neurótico, el artista se habría retirado de la realidad insatisfactoria hacia un mundo imaginario, pero a diferencia del neurótico sabría encontrar el camino que le permite salir y retomar la vuelta a la realidad. Sus creaciones, las obras de arte, serían satisfacciones fantasmáticas de anhelos inconscientes, así como los sueños, pero son concebidas para que otros participen de ellas. El creador literario, añade Freud, aporta al lector un poco de placer que se acompaña de un relajamiento de tensiones, de suerte que puede, a su vez, abandonarse sin vergüenza a sus propias fantasías<sup>76</sup>.

Si retomamos la idea de Freud de que el niño se conduce en su juego como un escritor, es decir, como un artista, en la medida en que crea un mundo a su manera, nos damos cuenta cómo la creación es una manera de poner lo Real a raya; esto es, una manera de bordearlo, de acotarlo y de hacer algo con él, rayándolo, escribiendo, y en los casos más conseguidos, produciendo una obra,

Dos viñetas clínicas que podemos leer más in extenso en el libro *“la desocupación subjetiva en la infancia y la adolescencia”* me permiten dar cuenta de esta experiencia<sup>77</sup> :

- Una de una joven con trisomía 21, Elisenda, que escribe-*raya* sobre lo real de su cuerpo, justo en la muñeca, un redondel, *marca de un vacío* que será causa y soporte de sus producciones significantes (metonímico-metafóricas) durante cinco años de trabajo.

---

<sup>76</sup> Maud Mannoni. *Amor, odio, separación*. Ed. Nueva visión.

<sup>77</sup> Roque Hernández. *Cuestiones abiertas desde el psicoanálisis. La des-ocupación subjetiva en la infancia y la adolescencia*. Ed. Centro de Orientación Sociolaboral y Clínica “El Molinet” ISBN 978-84-695-9611-1

- Y otra, la de un joven psicótico que confrontado a *un agujero traumático, a una nada*, raya sobre lo real de la pared, sin poder construir un borde ante un abismo de angustia.

En el primer caso mis palabras dirigidas a esta joven, *“Lo escrito en el cuerpo no se puede borrar”* tuvieron efectos de interpretación, no solo para ella, sino para mí, sorprendido por esas palabras que dije, sin saber, en el preciso instante en que, en un momento de repliegue, ella trazaba un círculo con un bolígrafo sobre su muñeca y lo intentaba borrar ante mi mirada. Las palabras del analista se dirigieron al sujeto que intentó borrar la huella significativa. A partir de ese momento, no le quedará otra salida que la de desplazarse de un significativo a otro, alrededor de ese vacío que ella misma abrió en su cuerpo, sin intención, mediante el círculo trazado sobre la/su muñeca.

La función separadora del analista operó sobre ese lugar de objeto condensador de goce al que venía esta hija para su madre, ocupando el lugar vacío dejado por el padre tras su muerte. Dicha separación tuvo lugar tras el recorrido por los significantes que marcaban las alienaciones del sujeto, a medida que se producía la des-ocupación de ese vacío en su función de causa.

Así para Elisenda el círculo imposible de borrar sobre su muñeca abrió un hueco en la dinámica familiar e institucional que le permitió humanizarse, descubrir objetos diversos que rodeaba sobre el papel; de ahí pasó a la escritura y a confrontarse de algún modo a eso de la trisomía, nombrándose como mujer y manifestando su deseo de saber, no sin antes *“haberse pintado hasta el culo”* un día de carnaval, lo que desató la queja de su madre, a la que hubo que decirle que, efectivamente, su hija se había pintado un cuerpo.

En el segundo caso fue la marca echa por Víctor con un lápiz negro sobre la pared, en un momento de violencia y goce acompañada de una pregunta que no esperó respuesta *“te rayo la pared?”* donde las palabras inesperadas del analista *“me parece que le falta color”*, produjeron un efecto de sorpresa y le permitieron a Víctor investir el espacio de las sesiones donde encontraba cierto continente a sus pulsiones desbordadas. Sus producciones pictóricas, que desde el mismo momento de las palabras del analista empezaron a cubrir la mancha dejada en la pared, no constituían sino un parche provisional en un agujero de angustia. Sus dibujos con los que llegó literalmente a empapelar las paredes del despacho, le permitieron traer algunos significantes sobre un Real que no encontraba representación, sin que llegaran a representar a un sujeto para otro significativo, constituyendo más bien una metonimia de continuidad que tuvo su valor de soporte inestable para él. A su hermano mayor, *“el bueno”* en palabras de la madre, lo aplastó un camión contra una pared. La familia se desplazó al lugar del accidente y Víctor quedó encerrado con otro de sus hermanos en el almacén de la casa. La casa con rejas y sin rejas y la mancha, fueron los objetos principales de sus cuadros que también realizó en otros espacios de la institución.

Pero Víctor no podía des-ocupar ese Real, solo alcanzaba a construir superficies y no un vacío causal para el cual no encontraba apoyos simbólicos suficientes. Tiempo después me di cuenta de que la frase *“te rayo la pared”* era un llamado al padre, ambos significantes *“pared”* y *“padre”* formados por las mismas letras. A mí me llamaba *“oque”* elidiendo



la letra “R” por la que empezaba el nombre de su madre, tomada por la psicosis, quien lo reclamaba como objeto para ella, diciendo **“es mío, lo quiero para siempre”**. Muchas veces Víctor decía **“o que...o que...¿está muerto?”** cuestión esta que nos permite escuchar en transferencia, tanto su intento de servirse del padre matándole en lo simbólico, como la referencia a la muerte de su hermano. Con el dinero de la indemnización del seguro tras su muerte, iniciaron obras en su casa que no acababan nunca. **“Hormigonera”** fue la primera palabra que me dijo a los pies de su cama donde lo visité durante un tiempo en que se sumergió en la catatonía. Esquemáticamente, una hormigonera es un agujero que traga. Podríamos pensar que el agujero se lo tragaba disolviéndolo en ese todo-nada indiferenciado, no pudiendo por su parte, poner lo real a raya, por ejemplo mediante la construcción de una puerta simbólica que sería la represión.

En los dos casos, el del círculo sobre la muñeca y el del dibujo en la pared o en el papel, vemos bien cómo el sujeto, es rayando en la superficie del cuerpo, el espacio o el papel, como mantienen lo real a raya, como mantienen el goce del Otro a raya<sup>78</sup>; no en vano hablaba Freud del Yo-cuerpo-superficie.

***La nada no es el vacío, el vacío se construye al mismo tiempo que la subjetividad.***

Aprovecho estas viñetas para señalar que no hay que confundir el vacío y la nada, **“el vacío, dice L. Da Vinci<sup>79</sup>, no es lo mismo que la nada, el vacío necesita de un espacio circundante. Sin embargo la nada y el todo son indivisibles.**

Recuerdo a un muchacho que en un pasaje melancólico, no cesaba de repetir anegado de angustia: **“tengo toda la culpa...no he hecho nada”**, negando así de un plumazo todas las realizaciones que como sujeto había producido. Podíamos pensar que estaba ocupado por una culpa que era todo y nada a la vez y por lo tanto no disponía de un espacio por donde las palabras pudieran abrirse paso. Lo simbólico, lo real y lo imaginario habían quedado compactados por la irrupción en lo real de su padre que le quitó de golpe todo lo que para él tenía un valor simbólico (su dinero, sus propiedades, sus proyectos), justo en el momento en que él mismo había accedido a la paternidad. El entramado fantasmático Real, Simbólico e Imaginario que él había ido construyendo hasta entonces, quedó así destruido y anegado de angustia.

Para hablar del vacío me sirvo también de algo que dijo Jorge Oteiza<sup>80</sup>, que **“el vacío es la respuesta más difícil y última en el tratamiento y transformación del espacio, que el vacío se obtiene y es el resultado de una des-ocupación espacial, presencia de una ausencia formal”**.

El vacío se obtiene entonces mediante un trabajo subjetivo de des-ocupación que pasa por inscribir la presencia de una ausencia, que abrirá la causa del deseo.

78 Teniendo esta raya el estatuto de la letra. Podemos pensar que es con esa raya como vuelve a marcar el límite de la represión primaria cuyas resonancias, ligadas al goce del Otro, perturban al sujeto.

79 Leonardo Da Vinci. Cuadernos de Notas. Planeta Agostini. Grandes Obras del Milenio. Barcelona. 1995. p. 27,28.

80 Jorge Oteiza. Catálogo “Mito y Modernidad”. Ed FMGB. Guggenheim. Bilbao. 2004. p. 25

Podríamos añadir que no es lo mismo mal-vivir defendiéndose de la falta, del desamparo, del vacío, que hacer de la falta, el motor del deseo. Después de todo, como dice Freud, la vida no es sino un largo o corto rodeo hasta llegar a la muerte y en ese rodeo se dibuja un vacío que puede ser causa de deseo y fuente de todas las creaciones posibles.<sup>81</sup>

## **REFERENCIAS**

- Da Vinci, Leonardo. Cuadernos de Notas. Planeta Agostini. Grandes Obras del Milenio. Barcelona. 1995
- Bauman, Zygmunt, Modernidad Líquida. Ed. Fondo de Cultura Económica. 2016. ISBN. 978-84-375-0759-0
- Hernández, Roque. La desocupación subjetiva. Serie Psicoanálisis e institución. Centro de Orientación Sociolaboral y Clínica "El Molinet. ISBN 978-84-695-9611-1 (Compilación)
- Hernández, Roque. Quid del lugar en la clínica psicoanalítica con niños. De donde vienen los niños. Vigencia del psicoanálisis. XXIV Jornadas de Clínica psicoanalítica. Noviembre 2015. Barcelona. ISBN: 978-84-608-6318-2
- Lacan, J. Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis. Ed. Paidós.
- Lacan, J. Seminario 8. La Transferencia. P. 202. Ed. Paidós.
- Lacan, J. El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. Escritos 1. México. Siglo XXI
- López Mondéjar, Lola. El factor Muntchautent. Psicoanálisis y creatividad. Editorial Cendeac.
- Mannoni, Maud. Amour, haine, séparation. Renouer avec la langue perdue de l'enfance. - L'espace analytique. Denoël. 1993
- Mannoni, Octave, "Poesía y Psicoanálisis". En Un intenso y permanente asombro. Ed. Gedisa.
- Miller, J. Alain. Extimidad. Paidós. Barna 2010
- Oteiza, Jorge. Catálogo " Mito y Modernidad". Ed FMGB. Guggenheim. Bilbao. 2004
- López Mondéjar, Lola. El factor Muntchautent. Psicoanálisis y creatividad. Editorial Cendeac.
- Bauman, Zygmunt, Modernidad Líquida. Ed. Fondo de Cultura Económica. 2016. ISBN. 978-84-375-0759

---

<sup>81</sup> Para profundizar en esta diferenciación entre el vacío y la nada el lector puede remitirse al texto ya referenciado. Roque Hernández. Cuestiones abiertas desde el psicoanálisis. La des-ocupación subjetiva en la infancia y la adolescencia. Ed. Centro de Orientación Sociolaboral y Clínica "El Molinet" ISBN 978-84-695-9611-1



### **3. ARTETERAPIA**



## ARTETERAPIA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Francisco Jesús Coll Espinosa<sup>82</sup>

*“Sólo por el arte, podemos salir de nosotros, saber lo que ve otro ser humano de este universo que no es el mismo que el nuestro y cuyos paisajes permanecían tan ignorados como los que pueda haber en la luna. Gracias al arte, en vez de ver un solo mundo, el nuestro, lo vemos multiplicarse y, en la misma medida que artistas originales haya, tenemos mundos a nuestra disposición, más diferentes unos de otros que los que ruedan por lo Infinito, y que, muchos siglos después de haberse extinguido el foco del que emanaron, nos envían su rayo especial”*

**Marcel PROUST**

La Arteterapia es un disciplina nueva y, si cabe, aún más en España. En año 2000 se inicia en Barcelona, a través de la Universidad de Barcelona y la Asociación Metáfora; un poco después se inicia en la Complutense de Madrid y en 2003 se inicia en la Universidad de Murcia.

La Arteterapia surge fundamentalmente desde el Arte, ligado a la Salud Mental y a la educación.

Va a ser en la conjunción del psicoanálisis y el Surrealismo como se desarrolla la idea de que el sujeto es un ser en busca de significación y la creatividad y el arte son un medio excepcional para ello.

André Bretón, padre del Surrealismo, en 1928, escribió “El surrealismo y la pintura”. Breton tiene especial interés y motivación personal por relacionar la teoría del inconsciente con la realidad; de ese modo, propone trabajar el arte a través de la asociación libre, al margen de la razón y de la consciencia.

El movimiento Surrealista toma su sentido en la creencia de otra realidad y el dinamismo de la asociación libre. Para ello, propuso trabajar rompiendo las leyes de la razón y de la lógica, de modo que el subconsciente no sea dominado por el mundo de la razón.

En esa línea, Jean Dubuffet introduce el “Art Brut”, un arte desposeído de academicismo y lo que cuenta es la intención expresiva. Esta concepción, junto con el Surrealismo, el Expresionismo y el psicoanálisis, inauguran un giro en la cultura que tiene una dimensión e influencia global en todas las áreas de la vida social, generando cambios en la percepción de la medicina, la educación, la vida comunitaria, la salud, etc.

---

82 Dr. en Psicología, Psicólogo Clínico, Arteterapeuta, Director Master Propio de Terapias Creativas de la UMU, Director de Servicios Sociales del Ayto de Archena, Secretario del Centro de Estudios de Terapias Creativas de la UMU

*La pintura es un idioma más rico que las palabras. El arte se dirige a la mente, y no a los ojos. Siempre ha sido considerada de esta manera por pueblos primitivos, y ellos tienen razón. El arte es un idioma, el instrumento del conocimiento, el instrumento de la comunicación.*

*Jean Dubuffet*

Es de interés traer aquí, las grandes aportaciones de dos teóricos de referencia en el mundo educativo y que, en mi opinión, fueron los precursores de la psicodinámica y la creatividad como fundamentales para entender la educación y que son Vigotski y Piaget.

Lo revolucionario de Vigotski y que supone un antes y un después para la atención de las deficiencias, consideramos que se puede describir en dos conceptos fundamentales.

El primero, es que describe, lo que después Winnicott, Green y Fiorini llamaron, los “procesos terciarios”, para explicar la dinámica creativa y da la posibilidad al desarrollo de las potencialidades del sujeto. Este espacio “potencial” es un espacio intermediario, el espacio articulador entre diversas instancias: entre la realidad interna e la externa; lo subjetivo y lo social; el aparato psíquico individual y el grupal respectivamente. La función de este espacio para el psicoanálisis, es poder convivir paradójicamente con ambas realidades, sin dicotomías. Las situaciones críticas muestran la imposibilidad de vivir en el “entre”, crear nuevos espacios, vivir o convivir con lo paradójico. Para Vigotski, este espacio que se sitúa entre la zona de desarrollo y la zona potencial, es un lugar tercero en el que el sujeto se ubica en poner a trabajar lo espontáneo, lo inconsciente, hace aparecer otro tipo de deseo ante la presencia del tercero que no solo le sirve de guía y/o estímulo, sino que, fundamentalmente, le sirve de identificación simbólica. Lo revolucionario en su tiempo y que inaugura otro tipo de educación y de comprensión del desarrollo emocional, es que se sale de las concepciones deterministas y basadas en los estímulos, para fundamentar el psiquismo como lo más interesante en cualquier proceso relacional y de aprendizaje. Vigotski inaugura una nueva clínica del aprendizaje desde la comprensión de no tratarse solo de capacidades, sino que de identificaciones y espacios de seguridad para que se pongan en marcha todos los mecanismos asociativos de la mente y alcanzar así su máximo nivel de desarrollo. Desde este punto de vista, podemos decir que Vigotski fue el primer psicodinámico educativo y que introduce el concepto de inconsciente, aunque sin llamarlo así, en la vida relacional y de aprendizaje del sujeto.

El segundo concepto fundamental, es que da al sujeto una libertad asociativa propia, una espontaneidad y capacidad creativa que traspasa las limitaciones de la conciencia a través de las dinámicas identificadoras. Si bien, desde su comprensión de que el ser humano es un ser social y que su evolución depende de las interacciones con el medio y los otros significativos, nos hace ver un sujeto dinámico, un sujeto fundamentalmente emocional, que desarrolla su potencial a través del vínculo. Así, Vigotski es un precursor excepcional de la psicología emocional y de la aplicación de la psicodinámica al aprendizaje educativo.

En la misma línea, **Piaget** buscaba una respuesta a la pregunta fundamental de la construcción del conocimiento. Uno de los aportes fundamentales de Piaget, por ejemplo, ha sido el comprobar que desde los niveles más elementales del desarrollo, el conocimiento no es jamás copia pasiva de la realidad externa, pálido reflejo de la transmisión social, sino *creación continua, asimilación transformadora*. La asimilación confiere significados a lo que es percibido o concebido por un sujeto y es transformadora de esos objetos a través de la incorporación de significados.

Respecto a la cuestión del inconsciente, Piaget llega a afirmar lo siguiente:

*"en el terreno de la inteligencia, que es mi campo, los tres cuartos de lo que yo estudio es inconsciente desde el punto de vista del sujeto. La conciencia en el plano de la inteligencia, es el resultado de una toma de conciencia muy parcial y a menudo deformadora en relación con las estructuras subyacentes que pueden darse a conocer por una serie de recortes. Usted me preguntó si había encontrado al subconsciente. Por supuesto que sí, en lo que concierne al terreno afectivo, lo encontré en el juego simbólico, donde aparece incluso bajo una forma muy freudiana. Me acuerdo de los juegos de mis hijos que decía que su papá había muerto, o que lo habían mandado muy lejos o cosas por el estilo. ..."*

### • **Inicio de la Arteterapia**

La Arteterapia como tal, tiene su inicio en la mitad del siglo XX. Se comenzó a definir una disciplina que se manifestaba como diferente a otras profesiones en los ámbitos de la salud y la educación. El término de "terapia del arte" o "arteterapia" comenzó a ser bastante usado para describir las atenciones expresivas que se estaban utilizando y que generaban evidentes beneficios para sus participantes.

Las pioneras en la teorización sobre arteterapia fueron Margaret Naumburg y Edith Kramer.

Naumburg (1953), familiarizada con las ideas de Freud y Jung, concibe su "orientación dinámica de terapia del arte", en gran medida, similar a las prácticas psicoanalíticas. La autora sostiene como principio<sup>82</sup>:

*...El paciente comienza a proyectar en imágenes lo que no podía expresar con palabras. Tales imágenes pictóricas pueden escapar a la prohibición de la censura de un modo como las palabras no pueden hacerlo. Si esto ocurre, el paciente es confrontado con la evidencia de una imagen de su conflicto en forma de pintura o escultura. Cuando un impulso (o un fantasma etc.) prohibido ha alcanzado tal forma fuera de la psiquis del paciente, éste logra un distanciamiento de su conflicto que a menudo lo capacita para examinar sus problemas con creciente objetividad. El paciente es así ayudado gradualmente a reconocer que sus producciones artísticas pueden ser consideradas como un espejo en que él comienza a develar sus propias motivaciones.*

82 NAUMBURG, M.: (1953) *Psychoneurotic art: its function in psychotherapy*, N.Y., Grune & Stratton.



Edith Kramer (Viena, 1916), otra de las grandes figuras de los inicios teóricos de la arteterapia a finales de 1950, tenía experiencia de trabajo con niños de campos de concentración (Terezin) y, partiendo de la teoría psicoanalítica, desarrolló su trabajo no tanto en base a los contenidos inconscientes, sino en evidenciar la capacidad terapéutica de la práctica artística. Con Margaret la separaba una clara diferencia conceptual. No obstante, esta diferencia en la conceptualización de la arteterapia, aún está muy presente en la actualidad del siglo XXI.

Actualmente tenemos grandes teóricos y profesionales de la Arteterapia que, con su trabajo, van abriendo un nuevo espacio de atención a las dificultades de desarrollo.

### • **Estimulación creativa**

Arteterapia toma su base en la creatividad. El proceso creativo es un eje esencial en el trabajo arteterapéutico. La actividad creativa es el proceso que aporta una novedad a sí mismo desde una experiencia global. En el proceso creativo se conjugan la sensibilidad, la experiencia de intimidad y las preocupaciones del momento. Trabajar con la mediación creativa, nos va a facilitar que las personas atendidas puedan manejar y utilizar los elementos para un acercamiento más constructivo, en la siempre conflictiva relación entre lo indecible de lo interior y lo inaceptable del exterior.

Ahora bien, debemos precisar que creatividad y procesos creativos no son por sí solos Arteterapia.

El proceso creativo, la creatividad, tienen como base la idea de que el sujeto tiene la necesidad de encontrar modos más amables para su vida cotidiana. Todos tenemos la necesidad de ir dando sentidos a lo que nos pasa, de ir “adornando” nuestros tiempos de vida, de hacer más cálida nuestra existencia. Y para ello, la creatividad es el mejor de los instrumentos. En el proceso creativo, desde la creatividad, el sujeto no compromete su ser, no se aventura en el terreno de lo inquietante, sino que insiste y profundiza en dar otras formas a aquello que le gusta o interesa.

La estimulación creativa es una herramienta excepcional para:

- El desarrollo de la inteligencia.
- Permisividad a las diferencias.
- Incremento de la capacidad asociativa y de abstracción.
- Desarrolla el gusto de la comunicación
- Favorece la capacidad de expresión
- Desarrolla el nivel de lenguaje
- Potencia la participación en grupos
- Estimula el desarrollo del pensamiento
- Reduce estados de ansiedad o inquietud
- Genera más tolerancia a la frustración
- Desarrolla una posición subjetiva de mayor optimismo

Tomamos aquí lo que el prestigioso Pediatra y Psicoanalista Donald Winnicott nos dice en su conferencia “Vivir creativamente”: *“La vida sólo es digna de vivirse cuando la creatividad forma parte de la experiencia vital del individuo. Para que uno sea y sienta que es, es preciso que la actividad motivada predomine sobre la actividad reactiva”. Y continúa: “Esto no depende de la voluntad ni del cambio reiterado del tipo de vida que se lleva. Las pautas básicas se establecen durante el proceso de maduración emocional, y los factores más influyentes son los que actúan al comienzo. Debemos presumir que la mayoría de las personas se encuentran en un punto más o menos equidistante de los extremos, y que es en esta zona intermedia donde tenemos la oportunidad de influir en nuestras pautas; y es esa oportunidad que creemos tener lo que hace que esta especie de análisis tenga interés y no sea sólo un ejercicio académico..... La creatividad es, pues, la conservación durante toda la vida de algo que en rigor pertenece a la experiencia infantil: la capacidad de crear el mundo.... Para ser creativa, una persona tiene que existir y sentir que existe, no en forma de percatamiento consciente, sino como base de su obrar”.*

Winnicott como nadie, nos lleva a la conquista de que la creatividad es consustancial con la vida humana. Y si bien, el sentirse creativo es muy importante en todas las etapas de nuestra vida, es en la primera infancia y los años siguientes donde tiene una radical importancia. El bebé, el niño, necesita sentir que puede “jugar” con lo que se le presenta de la realidad externa y para así conocer mejor su mundo interno. Por ello, un criterio diagnóstico en psicopatología infantil es el de si el niño juega, cómo juega, si disfruta jugando, si es imaginativo, si juega solo o en grupo, etc. Esto es lo que funda su disposición a la creatividad y a sus relaciones más satisfactorias con los demás.

No se trata aquí de profundizar someramente en la necesidad y terapéutica del juego, pero apostillaría lo que nos trae Ricardo Rodulfo (1999) como una especie de resumen de las teorías psicodinámicas sobre el juego y es que el verdadero constructor e impulsor del psiquismo y que cuando no hay la posibilidad de jugar, el sujeto está abocado al sufrimiento extremo y a la ausencia de vínculos de seguridad suficientes para que se dé la confianza en poder ser; nos dice también, que sin el juego no existe el otro de la relación y el sujeto se ve abocado a la repetición. En sus palabras, se trata del “jugar”, es decir, de expresar, de construir modos de ser, de construir realidad.

La creatividad, el proceso creativo, es una de las potencialidades más elevadas y complejas de los seres humanos; implica habilidades del pensamiento que permiten integrar los procesos cognitivos menos complicados, hasta los conocidos como superiores para el logro de una idea o pensamiento nuevo.

En la formación universitaria que realizamos en Arteterapia, damos mucha importancia a la formación en Estimulación Creativa como base para el desarrollo creativo.

Así mismo, hacemos la distinción entre Taller de Estimulación Creativa y Taller de Arteterapia.

El Taller de Estimulación Creativa, se realiza desde una metodología participativa, en la que se tiene el interés en que cada uno realice una producción artística y que responda a su necesidad estética. Como hemos señalado antes, tiene unos beneficios muy estimables en el desarrollo de cada persona, pero dista mucho de lo que funda y pretendemos en Arteterapia.

### •Arteterapia

Para Tessa Dalley, la terapia artística es la utilización del arte y otros medios visuales en un entorno terapéutico o de tratamiento. La esencia reside en el resultado terapéutico de la actividad y el proceso de crear algo. *“La actividad artística proporciona un medio concreto, no verbal, a través del cual una persona puede lograr una expresión al mismo tiempo consciente e inconsciente y que puede emplearse como valioso agente de cambio terapéutico” (Dalley, 1987).*

La Asociación Profesional de Arteterapeutas de la Región de Murcia (MURARTT), hace la siguiente definición: *Arteterapia es una profesión en la que, dentro de un marco terapéutico, se utilizan procesos artísticos, fundamentalmente artes visuales y plásticas, para la contención y elaboración de conflictos psíquicos y la mejora del bienestar y de la salud.* La mediación plástica nos va a suponer también, facilitar el desarrollo simbólico en situaciones en las que la expresión verbal tenga graves limitaciones.

Lidia Polo Downat<sup>83</sup> en su trabajo “Tres aproximaciones al arteterapia”, expone:

*Desde hace algunas décadas, el arte se utiliza terapéuticamente como rehabilitación, como catarsis y finalmente como un instrumento de autoconocimiento dirigido a personas con necesidades educativas especiales y enfermos mentales, colectivos de cualquier edad con problemas de adaptación social, ...el Arte Terapia tiende un puente hacia la comprensión y superación de los problemas valiéndose de la producción e interpretación de imágenes plásticas, a través de un proceso creativo de naturaleza no verbal..... “la creación artística nos permite llegar a los sentimientos más secretos e inenarrables; jugar con los límites, sobrepasarlos por medio de la fantasía creativa, dialogar con lo real y lo ficticio, hacer un viaje de retorno a los orígenes y volver para contarlos”.*

La creación, no siempre parte de la creatividad, pero es indispensable para la arteterapia; en el proceso de arteterapia, el esfuerzo por crear revela siempre una inquietud ante lo conocido de sí mismo, pero no menos ante lo desconocido de sí mismo. Es un estallido interior que provoca una multiplicidad de sí y promueve el pegado puzzleriano que nos apuntala a modo de seguridad interna. Es un estallido que revierte en dar sentido a lo que no lo tenía, o dar sentidos distintos, contrapuestos, viscerales, fusionales a lo más insospechado o irreverente. Y como la creación siempre se sitúa y aparece en ese intersticio que se da entre la palabra y la cosa, entre el símbolo y su representante, en eso que hemos llamado la *“urgencia del símbolo”*<sup>84</sup>, es desde el proceso de arte terapia como podemos mediar sin

<sup>83</sup> Arte, Individuo y Sociedad 2000, 12: 311-319. [http://www.arteeindividuosociedad.es/articles/N12/Lidia\\_Polo.pdf](http://www.arteeindividuosociedad.es/articles/N12/Lidia_Polo.pdf)

urgencia, pero con cierta emergencia, por encontrar los referentes plásticos de lo interno, por amortiguar lo imposible de simbolizar. Creo que no se trata de otra cosa en la vida del sujeto y es el interés por excelencia del proceso arte terapéutico.

Tanto *Lacan* como *Kandinsky* coinciden en la siguiente afirmación<sup>85</sup> :

*... la función del cuadro, no es solo la representación, ya que el cuadro es una apariencia alrededor del objeto, es decir, que en él siempre hay una ausencia. Civiliza porque incita a la renuncia, promueve la fantasía y la melancolía de ser como una ilusión que humaniza y conforta.*

En arteterapia, la obra es el dibujo de la fantasía, del calor del sí-mismo hecho realidad; es también como el abrazo a la posibilidad de ser, pero no tanto desde el Yo ideal, sino desde los ideales del ser. Es el abrazo a la posibilidad de ser, por tanto, a la posibilidad de no ser determinado, de ser indeterminado y posible de ser en otro espacio desconocido un poco, aunque amable.

Lo que verdaderamente es nuevo en arteterapia es que en el tiempo de sesión, se trabaja con la *textura subjetiva* en esa indeterminación que supone la percepción de sí mismo. Sus repercusiones, por el contrario, se observan muy clara y fácilmente en los efectos de modificación subjetiva en el sentimiento de sí, es decir, su estar en la vida y consigo mismo.

La creación tiene su origen en el espacio de lo pre-verbal, ese espacio tan lleno de receptividad y de desbordes, y que siempre está en situación de emerger y de buscar modos tanto de apaciguamiento como de resignificación. Es de destacar aquí una de las reflexiones de Ana Hernández (2006)<sup>86</sup> en las que muestra el recorrido de lo íntimo a la participación con el otro: las palabras escritas en las pinturas revelan un movimiento hacia el otro. Las palabras habladas son para ser escuchadas, pero las escritas en pintura no las necesitan. Puede aparecer como una idea fija que corresponde a un código particular que puede parecer inútil en la comunicación, pero que, en nuestro caso, adquiere todo un significado simbólico.

Parafraseando a Silvia Bleichmar (2000), podríamos decir que:

*El espacio de arteterapia es un lugar de producción simbólica, ya que no se trata solamente de recuperar mediante el discurso aquello que el sujeto tiene inscripto como palabra, sino de capturar en un entretejido diferente aquello que nunca fue puesto en palabra o aquello que se rehúsa a ser puesto en palabra, no sólo por la represión, sino porque nunca fue significado... El problema de la teoría simbólica aparece como un intento de darle nombre a aquello sobre lo cual el sujeto no puede asociar. La pregunta es si no puede asociar porque la represión está operando o no puede asociar porque llegó al límite de lo decible. Ahí es donde creo fecunda la idea de producir en el análisis enlaces simbólicos, que son **simbolizaciones de transición**, que tiene que ver con la construcción de hipótesis que permiten al sujeto transitar*

84 Coll Espinosa, F.J. (2006). *Arteterapia : dinámicas entre creación y procesos terapéuticos*. Ed. UMU, P. 167

85 Coll Espinosa, F.J. (2004). *El desarrollo de la subjetividad desde la creatividad y arte-terapia*, en *Educación Social*, nº 28 p. 47

86 Hernández Merino, A. (2006) *Arteterapia: dinámicas entre creación y procesos terapéuticos. La palabra de la imagen: un caso de Arteterapia en salud mental*. P. 273, UMU Servicio de Publicaciones.

*sin que estas hipótesis sean verdades definitivas, porque ese es el otro problema, nada de lo que uno le dice al paciente son verdades definitivas con los cual las hipótesis que uno arma son sólo eso, hipótesis.*

### •El proceso arteterapéutico

El proceso terapéutico del Arteterapia no consiste solamente en el proceso de creatividad, dar la posibilidad de expresar ideas, sensaciones, fantasías, angustias, etc. Se trata de hacer con lo no sabido, dando forma a lo desconocido y permitiendo que lo nuevo tome otras alianzas. Dicho de otro modo, el proceso en arteterapia supone la creación de un espacio para acoger el más allá de uno mismo, un espacio posibilitador para la construcción de nuevos modos de vinculación.

Entender las expresiones fantasmáticas, simbólicas, transferenciales, vinculares a lo largo del proceso es tan importante como el proceso de hacer arte. La reparación, el autoconocimiento y la transformación provienen también del hecho de hacer arte.

La creación es el espacio que convoca a la posibilidad de lo nuevo, a la promesa de lo porvenir, a la sensación de que algo está por crear y en la obra creativa, desde el punto de vista de la creación, vamos a encontrar las claves para llegar a lo indecible de lo propio, para lo incomprensible del sí-mismo, para encontrar y superar los límites de las sensaciones.

*“Arte Terapia<sup>87</sup> es, rizando la metáfora, la metáfora de la creación, una poética de la creación. Lo más interesante es la incesante búsqueda de la metáfora, en ese deseo que posibilita el encuentro con lo más íntimo y desconocido de uno mismo, en el que se conjugan perfectamente la necesidad vital del otro y el deseo tonificante de “ser”. La poética la otorga el hecho de que el sujeto siempre se piensa alrededor de un vacío, un lugar sin palabra ni pensamiento que concluye en la necesidad del otro como deseo, pero que de alguna manera termina por poner un ideal a la necesidad; la poética no es sino la envoltura de la que se otorga el “yo” con la ilusión ilusionada del otro. Por esto, el proceso de arte terapia es esa envoltura en la que se acoge el sujeto llenándola de vivencias de ligazón al otro, a la ilusión de ser. Pero el proceso de arteterapia no es solo un proceso de envoltura, de envolvimiento; es también un proceso de “des-envoltura”, de des-envolvimiento, en el que, quiérase o no, se desatan determinados procesos que tienen que ver con nuestros modos de ligar vínculos, en el que se deben de ir ordenando y estableciendo nuevos modos de vincular, que son a fin de cuentas lo que más nos interesa: dar un paseo y viajar por los entresijos del sí-mismo, sentir el dolor de las ambivalencias y realizar un tejido con las texturas emocionales. Esto es lo verdaderamente terapéutico y valioso de la práctica del “arteterapia”.*

En ese sentido, es importante traer aquí las concepciones de H. Bleichmar (1999) sobre la estructura modular de los procesos inconscientes. Este autor señala que el

<sup>87</sup> Tesis doctoral. Arteterapia y Discapacidad. Francisco J. Coll Espinosa, pg. 284

inconsciente, lejos de tener una uniformidad, se desarrolla como se constituye, es decir, de modos múltiples de encontrar ligazón y resignificación, haciendo referencia a lo inmóvil, a lo inefable como motor del inconsciente.

Abraham y Torok, (2007) lo argumentan exponiendo que, de lo que se trata en la simbolización, no es tanto la sustitución de una cosa por otra, sino más bien, que posibilita la vivencia de que lo irrepresentable del conflicto, puede tomar ligazón con otra representación nueva para buscar nuevas significaciones. Esta podría ser una excelente definición de esto que llamamos Arteterapia.

El **proceso terapéutico**, en arteterapia, se caracteriza por lo siguiente:

**- El encuentro primordial con el mundo interno del sujeto.**

Es un espacio que, si bien, lo tenemos muy presente, solo tenemos acceso a una parte reducida. El mundo interno se caracteriza más por lo desconocido que por aquello a lo que tenemos acceso a través de la conciencia. Y no es tanto por falta de habilidad, sino por constitución misma del espacio constitutivo del sujeto. Nuestro mundo interior se caracteriza fundamentalmente por una energía, un tesón, una sensación indescriptible que nos anima permanentemente a encontrar modos de vivirla. Por ello, siempre estamos en la disyuntiva de si somos tal como nos sentimos o no; de si la verdad interior se corresponde con la verdad exterior y la imagen que damos a los otros. Forzando el lenguaje, podemos decir que eso es el germen del proceso de creación subjetiva y sustento de la arteterapia.

En muchas ocasiones, no hay una transición fácil entre el mundo interno y el externo, provocando, según circunstancias, vivencias de sufrimiento, síntomas, desamparo subjetivo, impulsiones, dependencias, etc. Es vital, entonces, propiciar un espacio para la creación de nuevas significaciones, sin la prevalencia ni de la conciencia ni del lenguaje, para encontrar apaciguamiento interior.

**- Creación de un espacio de seguridad.**

Es el espacio desde el que poder dar lugar al encuentro de lo desigual, de las diferencias, de lo no semejante, de lo porvenir. El sujeto psíquico vive en los espacios que le permitan *poder pensarse sin la urgencia de encontrarse definitivamente*; un espacio desde el que pueda ir estableciendo semejanzas y vínculos, pero también un espacio para la espera, enjutando el desborde y facilitando el tiempo de las asociaciones. Sin este espacio no hay posibilidad de pensamiento, de abstracción, de metáfora, de desarrollo intelectual.

**- Desarrollo constructivo de la subjetividad.**

Sabemos que la subjetividad es algo siempre en ciernes, como una levadura en proceso de fermentación, pero que necesita de su calor y del tiempo necesario. En Arteterapia, uno de los aspectos esenciales es la proposición de un espacio desde el que el sujeto pueda

configurar un espacio para lo vivido y “lo vivido en lo porvenir”; es decir, un espacio en el que “lo por hacer” es el elemento de seguridad, generando en la oportunidad de lo nuevo la más grata satisfacción. Esta es una de las grandes diferencias con otros modos de terapias, en los que el acercamiento al sujeto lo caracteriza dar cuenta de lo presente y aferrarse a ello.

En Arteterapia, el proceso creativo es justo eso, la posibilidad de lo nuevo, la posibilidad (y el gozo) de encontrar nuevos modos de ver, nuevos modos de buscar, nuevos modos de encontrar. Y claro, es que la subjetividad no es de una vez y para siempre, sino un desarrollo atemporal y continuo, encontrando en esto su mejor constitución saludable. En el desarrollo de las sesiones, se va a producir un “historizable” del continuo de subjetividad. Este “historizable” es la oportunidad de ligar las distintas emergencias, apariciones, manifestaciones y vaivenes de la subjetividad, rehaciendo subjetividad, es decir, nuevos y variados modos de sentir, aunque en sentidos armándose y no contrapuestos. Se entiende este concepto quizá mejor si pensamos que justo de eso, del desarrollo subjetivo, del “historizable” es de lo que más se hecha de menos en los llamados Trastornos Generalizados del Desarrollo. De este modo, una de sus grandes dificultades es la de no poder tener una mínima cohesión interna que le haga construir un “historizable” para poder-se pensar.

El acto de creación sería un intento de reparación o búsqueda de la historia personal del sujeto. Por lo tanto, la importancia de la obra producida, puede ser la fuente para identificar imágenes internalizadas. Este es el carácter de novedad, que al generar nuevas inscripciones produce nueva subjetividad.

#### **- El espacio transferencial.**

La relación transferencial es el espacio que une a paciente y terapeuta, en una confianza mutua que permite que, entre los dos, se vaya construyendo un mundo de significaciones necesarias para el paciente. Desde la transferencia, la mirada comprensiva del terapeuta está guiada por aquello que necesita construir el paciente. El terapeuta no es un adivino ni un maestro que guía; es más bien un lugar en el que descansar la angustia del paciente, un lugar en el que el paciente se encuentra dividido pero armado. Para ello, el terapeuta ha de saber de sí lo suficiente para no tener que ocupar él el espacio de la cura ni que el paciente tenga que ocuparse de dar respuesta a sus necesidades.

El terapeuta, desde la transferencia, va a ser el telar sobre el que el paciente pueda suturar los vacíos de sus representaciones. Así, el terapeuta ha de ser tanto contenedor como posibilitador, siempre con la mirada puesta en aquello que falta, dando lugar a la falta como a su representación.

Lo transferencial se da en un “entre dos”; un espacio de seguridad para poder abordar aquello que desconocemos. Es un espacio de seguridad, no solo por la alianza y confianza terapéutica indispensable, sino que, en la relación terapéutica, el paciente repite su modo de gestionar lo subjetivo y, es desde esa repetición realizada a veces con sutileza, que el terapeuta puede ayudar a la elaboración por parte del sujeto de sus conflictos.

Podemos decir, que justo esto es lo que le da rigor a la intervención terapéutica.

El espacio transferencial es también ese lugar que nos permite tener la sensación de que lo sentido, y que en muchas ocasiones es sentido de un modo ciertamente inconcluso, tiene un lugar para tomar sentidos, ocupa en lugar que trasciende la experiencia individual. Es un espacio que une con la vida exterior, con la prolongación de lo interno. Es la mirada que me devuelve lo propio, es la escucha que resuena en mí, es la seguridad de lo interno.

### - El encuadre

Para facilitar un desarrollo adecuado es necesario explicitar y concretar en qué condiciones se va a desarrollar la experiencia. A eso lo denominamos encuadre. Las condiciones son las que van a dar la seguridad de la experiencia y el marco por el que se rigen, tanto el profesional como el o los participantes. Por ello, podemos decir que es el espacio de seguridad de la sesión y que permite que la acción pueda ser terapéutica. Lejos de ser rígido, hay que considerar que su validez es justo la permanencia de las condiciones establecidas que sujetan e incumben tanto al paciente como al arte terapeuta; en función de la dinámica de las sesiones y de la dinámica transferencial, pueden variar las condiciones establecidas en algún sentido.

El encuadre conlleva los siguientes aspectos:

- Conocer las características de los participantes. En función de ellas, del tiempo de surgimiento, edad, condiciones subjetivas, etc, se establecerán las condiciones mínimas para la experiencia.
- Dar a conocer de un modo comprensivo y aceptable, el modo de trabajo que vamos a compartir.
- Explicitar de un modo aceptable la demanda de intervención y unos objetivos generales.
- La confidencialidad de todos los participantes, sin la cual no hay proceso terapéutico. El terapeuta se compromete a mantener la confidencialidad de las sesiones, esto alude a todo lo que se produce en la sesión tanto a nivel hablado como al trabajo artístico. Dicha confidencialidad se extiende a la supervisión y en determinados casos al equipo clínico. Las obras artísticas son parte del acuerdo de confidencialidad. Son propiedad de sus autores y ellos deciden el destino de las mismas; bien, en su caso, se guardan en la sala de terapia en lugar seguro el tiempo que dure el tratamiento y no se exponen, o, bien, cada uno se lleva su obra o la destruye. En caso que se quieran utilizar para fines divulgativos y formativos, siempre es con el permiso explícito del paciente y preservando su identidad.
- Fijar los criterios: inicio y fin de la experiencia, hora y lugar.
- El espacio. El espacio donde se realiza la terapia debería, a ser posible, ser siempre el mismo. Es muy aconsejable que permanezca sin variaciones innecesarias
- El tiempo. Es muy importante que el tiempo de sesión sea siempre el mismo, salvo que el transcurso de la experiencia, haga necesario reformular el tiempo en adelante. Es muy perjudicial, variaciones de tiempo alternas en las sesiones. Ello favorece la inseguridad e inestabilidad.



- Seguridad y respeto: a las personas y a las instalaciones. El terapeuta no permitirá actos que amenacen su seguridad personal o la de del paciente.
- Otros límites: no salir de la sala, no fumar, evitar interrupciones en las sesiones...

#### - **Espacio de creación.**

Arteterapia se define por la disposición de un espacio para hacer con lo inefable, con lo *“por hacer”*; eso es lo que entendemos por creación: encontrar modos de hacer con lo incognoscible. En esto está la originalidad y la virtud de este modo de intervención: dar un lugar a lo no sabido, pero desde una posición de seguridad y de novedad, de búsqueda de lo nuevo, pero no desconocido del todo, lo que podríamos llamar lo *“nuevamente conocido”*. El espacio de creación es un tiempo sin palabras, un tiempo de encuentro con lo posible desde un lugar no definido, y sin embargo, un lugar de definida presencia subjetiva. El lugar de creación es la característica fundamental y que hace de la arteterapia una intervención posible ante cualquier dificultad de desarrollo.

#### - **Importancia del lenguaje.**

Es necesario *“dar la palabra”* a lo que pensamos. Es necesario que habitar con la palabra aquello que comienza a resonar en lo interno, aquello que toma forma y figura en la creación, aquello que se resiste a ser creado, aquello que cambia con la creación. La palabra toma su forma en la necesidad del sujeto de sentir de otro modo aquello que siente, de darse una ligazón tanto con lo interno como con lo externo. En la creación, ante la aparición de la imagen, tanto por transformación como por innovación, el sujeto necesita ampliar dicha imagen, tanto desde el pensamiento como desde su externalización. Aquí, con el lenguaje, la obra creada, el tiempo de creación, lo sentido para su creación, toma nuevos caminos con la puesta en palabra. En aquellos casos en los que el lenguaje sea difícil, es el arteterapeuta quien puede ponerle palabras posibles que den cuenta de la obra y de su proceso: cómo ha sido creada, posición subjetiva en la creación, miradas, etc. Es desde ahí, que el terapeuta puede avanzar y aventurar posibles destinos de lenguaje en esa obra y que el sujeto participante se vea reconocido su espacio interior.

#### - **La interpretación**

En Arteterapia, la interpretación no es una descripción de sentidos de la obra; eso, más bien, sería solo un desarrollo de lo imaginario. Interpretar es dar relevancia a algunos aspectos de la obra o de lo dicho por el participante; dar relevancia supone preguntarse por la obra, poner en relación aceptable distintos aspectos de lo presentado o de lo dicho, formular algunas preguntas, precisar aspectos concretos. Como vemos, la interpretación es como un desarrollo de diversas intervenciones por parte del terapeuta.

La interpretación se realiza, fundamentalmente, en el tiempo de devolución final que hace el terapeuta en el tiempo de sesión. En esta devolución, es adecuado recoger algunos de los siguientes aspectos:

- Aspectos destacables del tiempo de acogida
- El modo de creación en el tiempo de hacer la obra
- Silencios o actividad producida en el tiempo de creación
- Intervenciones verbales realizadas en el tiempo creación
- Modo de comienzo y final de la obra

La interpretación no se da siempre desde el lenguaje. Una buena interpretación es, en muchas ocasiones, un silencio o solo una contemplación de la obra. En otras ocasiones, una interpretación es una nueva propuesta de trabajo o un cambio de material para trabajar. La devolución interpretativa es un cierre y una apertura a la sesión. Sin cierre no puede haber apertura de un nuevo espacio creativo en arteterapia. Cierre no es dar por acabada la obra ni la sesión; por cierre entendemos dar un sentido o una interrogación a lo creado, de modo que abra una nueva posibilidad. Esto es lo que permite seguridad a lo subjetivo y deseo de encontrar lo nuevo. Esta es otra de las grandes diferencias con la metodología de otras terapias, en las que lo importante es ir cerrando significados.

#### **- Presencia del/la Arteterapeuta**

Es obvio que es necesaria la presencia del terapeuta para que haya intervención terapéutica. En nuestra línea de pensamiento y de trabajo, la presencia del terapeuta no es solo su presencia física, sino que lo caracteriza, entre otros, los siguientes aspectos:

- Deseo de realizar la intervención; de lo contrario, no podría escuchar ni comprender al sujeto y, también, por tanto, limitaría el espacio de confiabilidad indispensable para la intervención.
- El/la arteterapeuta ha de tener una experiencia creativa y de creación importante, de modo, que los tiempos y los modos que son necesarios para la creación, pueda sostenerlos para los participantes.
- Una formación adecuada en arte y en clínica psicopatológica.
- Capacidad para desarrollarse entre polaridades: permanencia-cambio; descontextualización-recontextualización; interno-externo; realidad-irrealidad...
- Capacidad para otorgar sentido: a lo inconexo; a lo extraño, a lo diferente, a lo doloroso...

## •**Dinámica del Taller de Arteterapia**

El Taller de Arteterapia se estructura en tres momentos de igual importancia: acogida, tiempo de creación y tiempo de exposición de las obras y devolución por parte del arteterapeuta.

### **1. Tiempo de acogida.**

Es el momento inicial del Taller, en el que se da un primer tiempo para hablar con espontaneidad, sin tema previo, sobre aquello que nos interesa comunicar. Damos mucha importancia a este momento por dos motivos principalmente.

Tenemos que prestar mucha atención a los temas que se hablan en este momento inicial; a qué se le da importancia; los momentos de silencios; lo que se enuncia, pero no desarrollan, etc.

Es decisivo también este momento por que abre el espacio de la reflexión, de la búsqueda de lo interno, de la importancia de la introspección. Cuando el grupo a atender, no tiene lenguaje o su inquietud no le permite momentos de serenidad, al menos, el terapeuta debe hacer una presentación del Taller y favorecer la mirada grupal.

### **2. Tiempo del trabajo de creación**

Es el tiempo propiamente de creación en el que hacemos la propuesta de trabajo. Tenemos dos modos de realizar la propuesta de trabajo. Uno es que tanto la propuesta como el material, la traigamos pensada en función del recorrido del taller. Otra posibilidad y que en nuestra opinión es la más adecuada es que surja en función de cómo hay transcurrido el tiempo de acogida, de los emergentes hablados o de aquello que nos ha parecido que el grupo necesita trabajar.

### **3. Tiempo de exposición de las obras**

Es el momento en que cada participante presenta su obra, con libertad y espontaneidad. El terapeuta interviene para que matice alguna cuestión o desarrolle algún aspecto de su obra; le va ayudando a encontrar sentidos a lo que ha hecho y a lo que dice, pero, también, le ayuda a abrir nuevos modos de ver, nuevos interrogantes. Lo importante no es solo explicar su trabajo, sino que podamos ayudarle a encontrar nuevos referentes. Claro está, que esto va a estar determinado por las características personales de cada uno, su estructura psíquica, sus momentos.

## •**Arteterapia en el Espacio Escolar**

A pesar del poco tiempo de existencia profesional de la arteterapia, se ha demostrado ampliamente que su aplicación en el medio escolar es muy ágil y con consecuencias muy positivas para los menores.

Su aplicación en el medio escolar, tiene, fundamentalmente, dos vertientes:

- Preventiva, en aquellos menores en los que se observan dificultades, bien de aprendizaje o de convivencia.
- Terapéutica o rehabilitadora, cuando ya existen dificultades que persisten en su desarrollo.

Como ya se ha abordado en diferentes capítulos de este texto, sea cual sea su causa, las dificultades de desarrollo engendran vivencias de angustia que puede provocar bloqueos intelectuales, ansiedad, impulsividad, etc. De este modo, entendemos que un menor que entre en la deriva de las dificultades, para la superación de las mismas va a ser indispensable su elaboración emocional.

¿Qué dificultades vamos a poder tratar desde la Arteterapia?

Las dificultades en las que se encuentra un menor pueden ser de dos tipos: desarrollo intelectual y/o desarrollo emocional.

- Dificultades de desarrollo intelectual. Entendemos que aquí pueden darse de dos tipos:
  - Las derivadas de la capacidad intelectual o una deficiencia mental.
  - Las derivadas de bloqueos intelectuales que llevan a un fracaso en su desarrollo cognitivo.
- Dificultades de desarrollo emocional. En este punto estarían todas aquellas que se derivan de trastornos psicopatológicos (trastornos generales del desarrollo, trastornos de conducta, dificultades por inhibición, sufrimiento emocional, ...)

¿Cómo intervenir desde la arteterapia?

Como sabemos, cualquier dificultad de desarrollo del niño, intelectual o emocional, conlleva unas consecuencias importantes y que le impiden un avance en función de sus posibilidades: inseguridad, estados de inquietud, negatividad, agresividad, resistencias, dificultad para la abstracción y memorización, dificultad para mantener la atención, etc.

Son esas consecuencias las que le van a impedir el desarrollo adecuado de sus posibilidades. Y en muchas ocasiones, cuanto más se insiste en su aprendizaje, más dificultad encuentra el niño.

Atendiendo a lo que hemos explicado en este capítulo y, fundamentalmente, lo expuesto en la descripción del proceso creativo, entendemos que los beneficios de la aplicación de la arteterapia en el medio escolar, entre otros, son los siguientes:

- Permite un reconocimiento positivo y de disfrute de sus capacidades de pensamiento.
- Desarrolla la capacidad de fantasía y, con ello, se aumenta el conocimiento de la realidad exterior.
- Desarrolla la capacidad de asociación.
- Incrementa su desarrollo creativo.
- Favorece la participación en grupo.
- Permite que puedan “vivir su tiempo” como algo gratificante
- Potencia su memorización.
- Se desarrolla su capacidad de resolución de conflictos.
- Aumenta su capacidad de decisión.
- Desarrolla su potencialidad de empatía.
- Facilita la construcción de una imagen amable del Sí-mismo.

La construcción de la imagen de Sí-mismo es el eje para todo desarrollo subjetivo; no podemos avanzar en salud, si la imagen interna es vivida con inquietud o desasosiego. Y para construir una visión amable, no basta con buenas orientaciones y afecto, aun siendo ello básico. Para ello se necesita de un trabajo elaborativo del malestar o sufrimiento interno.

En este sentido, como se desarrolla en otro capítulo del texto, consideramos importante señalar que todo menor que tiene dificultades de desarrollo, es un menor que sufre; es un menor que si no puede elaborar positivamente ese malestar, se va a instalar en él que el malestar y el sufrimiento psíquico puede convertirse en una forma de vida, cuando sin saberlo, se repite una y otra vez. Así, cada vez más, el menor incorpora el sufrimiento como base para su vivencia interna como en las relaciones con los demás y sus consecuencias van desde el bloqueo (intelectual y/o emocional) a las dificultades de conducta y convivenciales.

El trabajo arteterapéutico dimensiona de un modo muy especial la capacidad de simbolización. Creemos importante destacar los aportes de Fiorini (2006) que, sustentado en Winnicott, y en paralelo a Green, desarrolla un argumento sobre procesos de simbolización que denomina “procesos terciarios”. Sobre ello, desarrolla la idea de que ... *los procesos terciarios son aquellos que pueden, con intervención de la conciencia, unir en la paradoja o sostener ligado lo que se rechaza. Éste es el carácter de novedad de la tarea analítica, que, al generar nuevas inscripciones, produce nueva subjetividad. ... Lo irrepresentable es entonces, en sus diferentes versiones, lo que estando apartado, escindido del comercio asociativo y de toda transacción, además conserva su eficacia para producir efecto*<sup>88</sup> [... Considero formaciones de proceso terciario a estas formas de organización del pensamiento:

- *Que articulan y distinguen espacios de: dado, imposible y posible;*
- *Que desorganizan formas constituidas y trabajan la reorganización de nuevas formas*

---

<sup>88</sup> Rubén Zukerfeld - Raquel Zonis Zukerfeld Sociedad Argentina de Psicoanálisis (SAP) y Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) Procesos terciarios.

- *Que convocan elementos en sus diferencias, enlazan sus oposiciones haciéndolas converger a la vez que divergen, arborizando con estas formas, redes de sentido;*
- *Que constituyen así objetos abiertos a múltiples significaciones;*
- *Y que hacen coexistir en ellos diferentes formas de temporalidad<sup>89</sup> ”.*

Como dice Sara Pain<sup>90</sup> (1995), *“el taller de Arte-Terapia, habilita un espacio para la aparición de trazos originales, únicos e irrepetibles que posee cada ser humano. Es también acompañar a la persona en su búsqueda estética propia y su desarrollo potencial como persona creativa, capaz de “ofrecer” a “otro” aquello que le es propio y, muy probablemente, desconocido”.*

Partimos de la consideración<sup>91</sup> de que la teoría de Arteterapia supone la comprensión del sujeto como *“un sujeto en construcción”*, esto es, la necesidad del sujeto de sentir como nuevo cada aparición de lo inconsciente, así como cada producción consciente. *“Un sujeto en construcción”* supone la teoría del inconsciente como un espacio permeable y por desarrollar. El inconsciente, sujeto a lo indecible, lo es menos de lo irrepresentable y, por tanto, no está menos sujeto a la necesidad de desenvolvimiento.

En Arteterapia trabajamos fundamentalmente a través de las imágenes, siendo este un registro que va más allá del lenguaje y de la conciencia. Como nos decía Silvia Bleichmar (1999), se le debe al psicoanálisis la comprensión de la idea de los *“pensamientos sin sujeto”*, es decir, del deseo como *instituyente de subjetividad*. Pues bien, es ahí hacia donde se dirige el trabajo con las imágenes. Crear una imagen es dar un continente y contenido a una sensación, pero es algo más y es la creación de un nuevo vínculo.

La aplicación en el medio escolar de la arteterapia se hace, en general, en grupos de entre 3 y 6 participantes, en función, principalmente, de sus características. Lo más adecuado es su atención en dos sesiones semanales de 60 – 90 minutos cada una.

Por todo lo explicado en este capítulo, podemos concluir que el trabajo desde Arteterapia es muy beneficioso y rentable en el medio escolar. Dificultades que provienen de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, déficits intelectuales, trastornos de conducta, etc, tienen una mejora muy importante tratados desde la arteterapia y, a su vez, decir que difícilmente pueden evolucionar sin una intervención que mejore y desarrolle su estado emocional.

<sup>89</sup> Ibdm

<sup>90</sup> PAIN, S y JARREAU, G.: (1995) *Una psicoterapia por el arte, Teoría y técnica*. Buenos Aires, Nueva Visión. Pg: 17

<sup>91</sup> Tesis Doctoral: *Arteterapia y Discapacidad*. FranciscoJ. Coll Espinosa,pg.320

## **REFERENCIAS**

- Bleichmar, H. (1999) Fundamentos y aplicaciones del enfoque modular transformacional. Aperturas Psicoanalíticas,
- Bleichmar, S (2000) Clínica psicoanalítica y neogénesis. Buenos Aires. Amorrortu
- Bleichmar, S. (1998), La fundación de lo inconsciente. Ed. Amorrortu
- Bleichmar, Silvia (1999), En los orígenes del sujeto psíquico. Bs. As. Amorrortu
- Dalley, T. (1987): El arte como terapia. Barcelona: Herder.
- Fiorini, H. (1995) El psiquismo creador. Buenos Aires, Paidós.
- Fiorini, H., (2006), El Psiquismo creador: teoría y procesos terciarios. Nueva Visión
- Kramer E. (1968) ArteTerapia en una Comunidad Infantil. Editorial Kapeluz.Bs AS.
- Naumburg, M.: (1953) Psychoneurotic art: its function in psychotherapy, N.Y., Grune & Stratton.
- Pain, S y Jarreau, G.: (1995) Una psicoterapia por el arte, Teoría y técnica. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Piaget, J. (1994): La creación del símbolo en el niño, México: F. C. E.
- Piaget, J. (2007) "El Nacimiento de la Inteligencia".p. 68 -70, Ed. Crítica
- Rodulfo, Ricardo. (1999) Dibujos fuera del papel. Barcelona: Ed. Paidós
- Vigotsky, L. S. (1982). Pensamiento y Lenguaje. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- Winnicott, Donald (1954): "La mente y su relación con el psique-soma".







Región  de Murcia

