

Eva Marxen

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

Resum

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

Paraules clau

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

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

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

Palabras clave

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

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

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

Key words

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

Autor: Eva Marxen

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

Referència: Educació Social, núm. 43 p102-120.

Adreça professional: espai_dart@yahoo.es

Introducció

Els contextos institucionals en què es pot aplicar l'art-teràpia amb adolescents són molts i molt diversos; així mateix, les formes d'aplicar-la varien molt segons les característiques dels joves i de les institucions. Gairebé tots els adolescents van a centres d'educació, com els instituts d'ensenyament secundària públics, els col·legis privats o els centres d'educació especial per a joves amb necessitats específiques, com nens psicòtics, discapacitats, amb retard mental, etc. Alguns nois i noies van també a centres d'educació social, com els casals, esplais, centres cívics, ateneus o centres oberts. Així mateix, és viable la introducció d'activitats d'art-teràpia en l'ensenyament superior: universitats, instituts universitaris, cicles formatius i escoles superiors d'art. També es pot aplicar la teràpia amb l'art o els tallers d'art amb adolescents superdotats.

Altres joves, per les seves patologies de salut o de salut mental, estan vinculats a centres clínics, com hospitals, centres de salut mental, centres de dia, hospitals de dia i clíniques o consultes privades. També s'inclou aquí el tractament dels trastorns alimentaris. A causa de problemàtiques familiars, per altra part, hi ha nois que es beneficien de teràpies familiars; altres, que ja han estat apartats de les seves famílies, viuen en centres d'acollida o residències, i altres, finalment, assisteixen a programes especialitzats, com és el cas dels fills de drogoaddictes. A més, cal considerar el vast camp de la justícia juvenil, des dels centres penitenciaris per a delinqüents menors fins a la llibertat condicional, sense oblidar els serveis d'atenció a la víctima.

En totes les àrees esmentades calen activitats art-terapèutiques, o sigui amb un enfocament estrictament terapèutic, o sigui com un «taller d'art» o com una intervenció social a través de l'art a més curt termini.

Ara bé, els beneficis i els avantatges que brinda aquesta modalitat als joves, així com les necessitats i particularitats que han de tenir en compte tant les institucions com els professionals, depenen sobretot del context institucional, que també determina la funció que pot exercir el treball artístic o art-terapèutic i el professional per als joves.

Com a professional dels camps de l'art-teràpia, la psicoteràpia, la salut mental i la immigració, porto ja diversos anys treballant en diferents institucions amb adolescents de diverses edats i procedències culturals. Des de fa sis cursos escolars i fins avui, em faig càrrec de diversos grups en una Unitat d'Escolarització Compartida (UEC) a la qual arriben els nois i noies expulsats dels instituts públics. En aquest context, el treball amb l'art serveix, en primer lloc, com a mitjà, és a dir, com un llenguatge indirecte i simbòlic per abordar els múltiples conflictes socials que sofreixen els nois. Alhora, sol ser l'única forma de «tractament» que tenen, ja que normalment no arriben als centres de salut mental públics (Marxen, 2007). Més endavant, descriuré amb més detall el meu treball en aquesta institució.

El treball amb l'art serveix, com a mitjà, és a dir, com un llenguatge indirecte i simbòlic per abordar els múltiples conflictes socials que sofreixen els nois

A més, organitzo uns grups art-terapèutics en un institut públic d'ensenyament secundari (IES), amb alumnes de primer i segon d'ESO que solen tenir entre 12 i 15 anys. Es tracta d'un centre que, per la seva ubicació, compta amb un alumnat molt internacional (més del 90% són de famílies immigrades) i amb un elevat nombre d'alumnes que es troben en situació de risc social. Atesa aquesta situació, la funció d'aquests grups, que denominem «tallers d'art», és semblant a la de la UEC, tot i que en general es tracta d'alumnes amb conductes menys disruptives. També aquí, en la majoria dels casos, ens trobem davant dels únics espais terapèutics amb què compten els nois. Com sempre, són grups molt multiculturals, on es treballen també, simbòlicament i verbalment, l'intercanvi i el respecte entre les diferents cultures.

Tant la UEC com l'institut són institucions oficials del Departament d'Educació. Des del punt de vista legal, resulta difícil, si no impossible, oferir dins dels horaris escolars una teràpia en el sentit estricte. Per aquesta raó, és més adequat oferir tallers d'art o d'expressió plàstica, en els que es posa més èmfasi en el treball artístic, sense arribar necessàriament a interpretacions pel que fa a la transferència o contratransferència. Des del punt de vista pràctic, es tracta d'un treball molt simbòlic i, des del punt de vista emocional, d'un espai de contenció i d'escolta empàtica.

Per altra part, com en totes les institucions que tracten amb adolescents, és a dir, amb menors, per realitzar una (art-)teràpia, cal obtenir el permís per escrit dels pares.

A més, he treballat com art-terapeuta en un programa de resocialització per a menors gitanes delinqüents procedents de Romania que, per ordre judicial, en comptes d'anar a un centre tancat de menors, van a un centre de dia. També, he realitzat art-teràpia amb adolescents en un casal de temps lliure, en una escola superior d'art i disseny amb els estudiants del graduat universitari, en un hospital de dia per a adolescents amb malalties mentals, amb usuaris d'una residència per a nois autistes i psicòtics, així com en un ambulatori que fa serveis de salut mental a immigrants i en consulta privada.

Art-teràpia a la UEC

Per il·lustrar un dels possibles treballs amb adolescents mostraré alguns exemples de la UEC. Com he esmentat abans, a aquesta Unitat d'Escolarització Compartida arriben els nois que han estat expulsats dels instituts d'ensenyament secundari públics i manifesten, en la majoria dels casos, problemes conductuals. Òbviament, es tracta d'una forma de treballar amb adolescents; en altres contextos institucionals, com és lògic, els joves poden mostrar comportaments i actituds completament diferents.

Tot i que la UEC, des del punt de vista institucional, és un recurs del Departament d'Educació, els professionals que hi treballen no són professors funcionaris

com en els instituts. Normalment, es tracta d'educadors socials empleats pels casals o fundacions que gestionen les UEC, per la qual cosa no compten amb la seguretat de l'estatus del funcionari i els seus privilegis. Sens dubte, són condicions més difícils, ja que també treballen amb un perfil de nois bastant complicat conductualment. Pel que fa a les condicions laborals i la infraestructura, a la UEC treballem moltes vegades de forma precària. Crec que és important tenir en compte aquest context social i laboral per entendre millor, a escala macro, la dinàmica d'aquesta institució, dels seus professionals i usuaris, i per evitar «les trampes de la transferència en la seva difusió institucional» (Delaroche, 2001).¹

Els nois han arribat a les UEC perquè, en la gran majoria dels casos, han demostrat patrons de conducta que els instituts no han pogut acollir; alguns ja han delinquit, però molt poques vegades arriben per una falta intel·lectual o per no poder seguir el ritme escolar per falta d'intel·ligència. A més, més enllà del saber escolar «normal», per les seves condicions socials, els nois han adquirit fora de les institucions oficials un saber diferent de la vida; són molt àgils en aquesta adquisició de sabers, a reubicar-se, a detectar fallades de l'altre (adult) i a moure's en la vida urbana.

Es tracta d'un fenomen, d'un saber que la societat prefereix apartar de la vida oficial i de les seves institucions; en aquest cas, expulsen als nois de les escoles oficials i els envien a les UEC, on administrativament institucionalment i arquitectònicament estan apartats dels recursos oficials. Es tracta d'un fenomen que també es pot observar en altres contextos: per exemple, amb pacients psíquics que són tractats en hospitals psiquiàtrics lluny dels centres urbans; amb prostitutes que ara, per exemple a Barcelona, amb les relativament noves lleis de «civisme», ni tan sols poden exercir el seu treball als carrers, és a dir, en l'espai públic on normalment tots els ciutadans tenen dret d'estar. També, per als indigents se'ls construeixen centres que es troben molt a la perifèria de les ciutats, tal com es va fer a la Zona Franca de Barcelona.

Es tracta, en definitiva, de formes de vida més enllà del *mainstream*, que semblen no encaixar en la vida urbana oficial i ordenada (vegeu les idees de Krysztow Wodiczko, 1999, sobre això i el meu article, 2008, sobre el pensament terapèutic en l'art contemporani: "Therapeutic Thinking in Contemporary Art"). Els nois coneixen o intueixen aquestes dinàmiques oficials i solen sotmetre a l'adult, almenys en la fase inicial, a durs exàmens, per saber si pot resistir a les seves provocacions. Examinen l'actitud de l'adult envers ells, sobretot si aquest els pren seriosament, com a persones intel·ligents, i no com a mers portadors de faltes². Aquests processos són molt importants i s'han de tenir molt presents en el treball grupal, per no rendir-se a aquesta dinàmica o deixar-se provocar i esgotar.

També, per desenvolupar el treball a la UEC, resulta imprescindible respectar alguns aspectes de les configuracions dels grups, així com l'enquadrament, la selecció dels materials, el seu emmagatzematge —també el de les obres— i la coordinació amb els professionals educadors.

Es tracta de formes de vida més enllà del *mainstream*

L'ideal són minigrups de dos o tres nois

En primer lloc, pel que fa als grups, és indispensable treballar en grups molt reduïts. En aquest sentit, haurien de ser tan petits com es pugui negociar amb la institució; el màxim absolut, segons el meu parer, és de quatre participants per grup. Cal tenir present que un dels aspectes més importants en el treball amb els nois que presenten conductes disruptives és la contenció, quelcom que és impossible garantir en grups més grans. Generalment, les UEC són freqüentades per nois que han experimentat molt poca contenció en la seva vida, en procedir de famílies molt desestructurades i socialment desfavorides. En la majoria dels casos compten amb experiències de desintegració social i desemparament, i de les seves conductes es pot deduir que la seva relació jo-entorn està pertorbada (Bröcher, 1999). Reclamen molt l'atenció de l'adult, en la mesura que es comporten de manera que l'adult hagi de corregir-los, hagi de parar-los; és a dir, volen que se'ls faci cas, ni que sigui a través de renyines (vegeu Winnicott, 2003). Ara bé, si aquestes conductes es multipliquen, la contenció per part de l'adult resulta impossible i la dinàmica grupal sol finalitzar en provocacions per part dels nois i esgotament per part del professional, per no dir en un caos que ja no serveix a cap dels usuaris; al contrari, s'acaben repetint les mateixes dinàmiques caòtiques de les que sovint procedeixen i, per tant, resulta contraproduent. També cal tenir en compte que, en aquest context institucional, gairebé sempre hi ha nois que es beneficiarien d'un procés art-terapèutic individual, quelcom que, segons la meua experiència, resulta difícil negociar a escala institucional, perquè en els seus horaris, en general, contempen exclusivament activitats grupals. L'ideal són minigrups de dos o tres nois.

Pel que a al *setting*, és a dir, als espais i infraestructures, cal comptar amb espais que exclouen les interferències amb els usuaris que no participen en el grup o taller d'art-teràpia/art i que permetin un treball sense massa distracció. Seria ideal comptar en l'aula amb una aixeta per a l'aigua; en cas contrari, recomano posar dos cubells, un per a l'aigua neta i un altre per a la bruta, ja que el camí al bany pot interrompre el grup, fins a l'extrem que es divideixi de manera que quedi un noi a l'aula i un altre al bany o al camí. Si es tracta d'un grup amb participants que presenten un alt nivell d'agressivitat, cal comptar a més amb un educador, que es queda en un altre espai del centre per tal que pugui intervenir i posar límit en casos poc controlables. Hauria de ser un professional al qual els nois estiguin acostumats i l'autoritat del qual respectin en situacions extremes. Si un noi ja no es pot controlar en l'espai —això només ho proposo en casos molt extrems—, l'educador hauria de treure el noi de la sala, per tal de treballar amb ell sobre la causa del conflicte individualment en una altra aula. Insisteixo en què això s'ha de fer només en casos excepcionals, ja que es tracta de nois que ja han estat expulsats anteriorment, per exemple dels instituts, i podrien repetir-se episodis traumàtics de la seva vida prèvia. L'anterior suposició es confirma quan s'observen les reaccions dels nois després d'una intervenció que finalitza amb l'expulsió, ni que sigui temporal, del grup: sovint s'oposen amb totes les seves forces a sortir de l'aula.

No recomano incloure els educadors en el grup, perquè normalment constitueixen per als nois una persona de referència amb altres connotacions que influiria massa en la dinàmica grupal; per extensió, l'educador deixaria de ser una persona suficientment neutra per al grup d'art.

La infraestructura abraça també l'emmagatzematge dels materials i de les obres. Espacialment, cal organitzar molt bé aquests aspectes. En art-teràpia, sempre és important guardar de manera segura els materials i les obres (aquesta importància coincideix amb les idees de Melanie Klein i la seva tècnica del joc simbòlic, 1965); en la UEC, no tenir això en compte pot fer fracassar el treball.

Novament cal reflexionar sobre el rerefons social i familiar dels nois i sobre les seves carències. Per tal que el grup sigui per a ells una (nova) experiència positiva i constructiva, és imprescindible aconseguir un ambient segur i protegit, cosa que s'aconsegueix posant límits a les agressions dirigides contra el mobiliari, els materials, els companys i els professionals, però també garantint que es respecten i valoren les creacions artístiques produïdes pels participants. Per a això, cal guardar-les en un lloc segur, inaccessible a qualsevol persona aliena al grup. Això sí, sovint, significa una experiència nova per als nois, ja que en les seves famílies es menyspreen o, fins i tot, es destrueixen les seves obres. En aquest sentit, he de dir que durant els sis anys que he treballat a la UEC cap noi no ha volgut endur-se la seva carpeta o una obra solta a casa; en canvi, a vegades reclamen veure-les quan ja han acabat el grup, fins i tot un o dos anys després, si encara continuaven a la institució.

Per tal que el grup sigui per a ells una (nova) experiència positiva i constructiva, és imprescindible aconseguir un ambient segur i protegit

Això mateix pot dir-se dels materials, en el sentit que també s'haurien de guardar en un lloc segur, per evitar que persones alienes al grup puguin treure'ls o robar-los, experiència negativa que ja coneixen els nois. Pel que fa a la selecció dels materials per a adolescents amb problemes conductuals, Linesch (1988) classifica les tècniques i els materials en funció del control que ofereixen. En aquest sentit, la tècnica que més control proporciona és el *collage*, perquè es tracta d'un procés lent, controlable i que consta de diferents passos (vegeu més avall).

En l'altre extrem de la classificació establerta per Linesch figuren l'argila i la plastilina, és a dir, són els materials que menys control ofereixen, ja que, per si mateix, no tenen cap estructura i els participants han de modelar-los.

Al mig de l'escala se situa la pintura, que tampoc no té estructura, però que, amb l'ajuda dels pinzells, resulta més fàcil de manipular que l'argila. Pel que fa a les quantitats, és imprescindible proporcionar els materials en petites «dosis», ja que, sovint, les persones de col·lectius molt de molt escassos recursos solen tenir problemes per conèixer els límits; a més, les seves carències materials es poden manifestar en voler gastar i usar tot el material fins a esgotar-lo. És recomanable, per exemple, limitar la quantitat de paper, dosificar la pintura (passant-la de recipients grans a pots més petits) i comprar l'argila, la plastilina i la cola blanca en paquets petits.

Els participants poden veure els art-terapeutes com una font (inesgotable) de materials, cosa que els pot portar, inconscientment o subconscientment, a recordar els primers objectes d'amor i odi i tot allò de bo que aquests facilitaven o no. Sovint, aquestes relacions objectuals prèvies influeixen en l'actitud que adopta el participant pel que fa a l'art-terapeuta i als materials, reclamant-lo com una font inesgotable, culpabilizant-lo si no ofereix allò suficient, reivindicant-li tot allò que no ha obtingut dels primers objectes d'amor i odi, etc.

Un excés de límits inhibeix el potencial creatiu

Per promoure l'art-teràpia a les UEC o en institucions semblants, cal informar molt bé els educadors sobre aquesta activitat; aquest consell és igualment aplicable a altres institucions. Si es compara el camp de l'educació social amb el treball artístic, s'observa que existeixen algunes diferències, ja que a aquest últim li cal un ambient que estimuli l'expressió i la creativitat. Per aconseguir aquest clima són importants els límits, però un excés de límits inhibeix el potencial creatiu.

És important explicar aquesta diferència als professionals, que potser poden témer que els nois es confonguin amb aquests diferents límits; tanmateix, saber discriminar també forma part del procés d'aprenentatge. Així mateix, cal trobar, en col·laboració amb els educadors, la denominació adequada per al treball amb l'art.

Ja he explicat més amunt que, quan es treballa amb menors, cal comptar amb el permís de l'adult que té la tutela per realitzar una (art-)teràpia en el sentit estricte. Abans m'he referit, per altra banda, a l'alt grau de refús que presenten sovint els nois contra qualsevol activitat amb el nom «teràpia». Per aquestes raons proposo la denominació «taller d'art», on es parteix d'una comprensió psicoanalítica i antropològica de les conductes problemàtiques. Anomenar-la d'aquesta manera significa desenvolupar un treball de contenció —de la que tant solen estar mancats els nois— a través de l'art, sense arribar a un nivell psicoterapèutic. Per a aquesta tasca també caldria molta més informació sobre la vida dels nois de la que normalment disposen o volen i poden facilitar els educadors.

Sense voler generalitzar sobre els grups, i encara menys sobre els participants, he pogut observar que els grups i les seves dinàmiques es desenvolupen en diferents passos, que es poden etiquetar com 1) inici, 2) «prova de foc», 3) catarsi i 4) dissolució. En comptes de presentar el cas d'un grup o d'un participant en concret, il·lustraré aquest desenvolupament grupal, que també es pot trobar en altres contextos institucionals, intercalant aspectes teòrics i exemples pràctics de diferents grups.

Inici del grup

Acostumo començar els grups amb la tècnica del *collage*, perquè és un procés lent, que compta amb diferents passos: primer cal mirar el material reciclat, és a dir, les revistes, els diaris, els fulletons, etc. Després cal decidir amb quines imatges es pensa treballar. Posteriorment, es retallen per compondre una nova imatge a partir de les imatges ja existents? de fet, això és el pas més significatiu del *collage*? i, com a últim pas, es fixen les imatges amb pega. Al final, es poden afegir més elements, mitjançant llapis, retoladors, ceres, etc. D'aquesta manera, s'inicia l'assimilació del concepte del procés. A més, es treballa amb imatges preexistents, cosa que redueix la por d'haver de produir imatges perfectes i estèticament correctes, quelcom que passa sovint amb el material gràfic, ja que els carbonets, els llapis, etc. s'associen als dibuixos que s'aprenen a l'acadèmia.

En la primera fase, cal evitar fracassos precoços, amb tècniques més manejables com, per exemple, el *collage* o amb *màndales*, ja que els nois solen tenir poca tolerància a la frustració. En la selecció dels materials reciclats per al *collage*, cal tenir en compte els interessos dels joves pel que fa a la música, l'esport, la roba i, en general, les cultures juvenils. Per una banda, les revistes, els diaris, fulletons, etc. Haurien de resultar atractius i coincidir amb els interessos dels participants; per altra banda, no haurien de sobreexcitar-los (pornografia). Aquí resulta imprescindible reservar un espai per als continguts i pràctiques subculturals dels joves, cosa que condueix a la integració dels aspectes antropològics de la cultura juvenil (Bröcher, 1999. Vegeu sobre els aspectes antropològics Feixa, 2006 i Fize, 2007.)

Ahora, recomano evitar l'ús de cúters, tisores de punta fina o pega amb dissolvent, és a dir, de tots aquells materials que podrien arribar a convertir-se en armes. Per ampliar els *collages*, ofereixo en aquesta fase, a més, llapis, llapis de colors, llapis de carbó, gomes, regles, maquinets de fer punta, retoladors fins i gruixuts, així com ceres i pastels. Com a suport serveixen cartolines i fulls de diferents mides, colors i textures.

Es pot observar certa preferència dels nois pels materials aptes per manifestar a escala pictòrica la seva necessitat d'afirmar els límits, com els llapis de carbó i els retoladors foscos gruixuts. Com a primer tema, proposo la realització d'un *collage* amb imatges que els atreguin, que els agradin i amb les quals puguin identificar-se. Normalment, es tracta de nois que, almenys al principi de l'activitat, necessiten una estructuració; per això cal començar amb uns temes i una sèrie de tècniques que serveixin d'estructuració. Aquests temes, ahora, haurien de ser suficientment oberts, per oferir certa llibertat i individualitat. En aquest sentit, sóc partidària de començar amb temes d'aquestes característiques i d'estructurar l'activitat a través de les tècniques i els materials, per assolir a poc a poc una dinàmica menys directiva fins arribar, en el millor dels casos, a una manera no directiva.

En la primera sessió, el conductor del grup es presenta i explica detalladament el funcionament i els objectius de l'activitat: no es donaran notes³, es valorarà l'expressió, però no hi haurà cap judici estètic sobre les obres. Tot i això, habitualment, els nois ja coneixen l'activitat per mitjà d'alumnes més grans. Pel que fa a això, s'observa una tradició en la institució, en el sentit que un grup informa l'altre sobre l'activitat. Com que sovint aquesta informació arriba als principiants en forma de rumors, allò primer que es fa és explicar molt bé els límits, els materials, l'emmagatzematge de les carpetes amb les obres i la durada de les sessions i de l'activitat en ella mateixa. Es deixa clar, així mateix, que es permet la no participació pacífica i que mai no és obligatori acabar una obra; així, hi ha l'opció de deixar-la inacabada a la carpeta per recuperar-la més endavant, si es vol. Al principi, també es respecta la possible ambivalència que mostrin els nois envers l'activitat, per interpretar-se-la més endavant. Aquests són aspectes que, a vegades, es distingeixen de les altres normes de la institució.

Les primeres sessions són molt decisives, ja que es pot tractar de repeticions d'intents de relacions afectuoses de la primera infància que es poden aprofitar

terapèuticament. Aquests inicis requereixen per part del professional d'una capacitat d'espera activa i d'una regulació adequada de distància-llunyania. La seva actitud i interès han d'anar més enllà dels d'un professor d'art i han d'estar arrelats en la seva personalitat, cosa que s'aconsegueix exclusivament amb una psicoteràpia personal prèvia. Per altra banda, el professional ha de tenir molt clars els seus propis principis de treball. A més, ha de saber intervenir en dos nivells: a escala relacional i a escala medial, és a dir, en el mateix treball artístic, sabent canviar de nivell o sent capaç de combinar-los, segons allò que requereixi la situació (Domma, 1999).

Sovint, en les primeres sessions, en comptes de fer els *collages*, o a més d'ells, els adolescents volen decorar les seves carpetes amb retoladors negres o altres materials. En aquesta primera fase, a vegades, els nois escullen de les revistes «imatges perverses», o bé les produeixen o manipulen en aquest sentit. En aquestes situacions són pertinents les idees de la contratransferència estètica de Joy Schaverien (2000). Òbviament, les imatges tenen efecte en el professional, en l'autor i en els altres participants. Com a professional, resulta imprescindible adonar-se de les seves pròpies emocions i sentiments, per no actuar-los. En aquest punt, allò pitjor seria escandalitzar-se. Si la situació ho permet, i si ja hi ha suficient familiaritat en el grup i amb el grup, cal elaborar aquestes perversions verbalment o simbòlicament, modificant, ampliant o continuant el tema amb la mateixa imatge o amb altres. Cal tenir en compte que en la perversió es tracta d'un mecanisme de treure el sofriment i la desesperació interns cap a fora per convertir-los en quelcom de plaent i per sentir l'alleujament d'haver-los projectat cap al món extern.

Igual de freqüents són les imatges lligades a la drogoaddicció i, en concret, als porros. En aquests casos els porros apareixen en els quadres com a suport, cosa que sol coincidir amb els hàbits de consum dels nois. En aquest context, solen preguntar o interrogar al professional sobre els seus suposats hàbits de drogoaddicció. Aquí, l'art-terapeuta ha de demostrar a llarg termini, és a dir, durant el curs, que disposa de recursos, fortalesa i satisfacció en el treball sense consumir cap droga. Darrere d'aquestes repetides preguntes de part dels nois es troba el dubte de com viure sense drogues i quins recursos existeixen per a això, quelcom que potser desconeixen dels seus contextos familiars.

A l'inici dels grups, apareixen en alguns participants manifestacions d'una transferència negativa, en la mesura que els nois mostren desconfiança envers l'adult professional. Això no ha de resultar estrany, si es té en compte el rerefons familiar i el passat escolar dels nois: en la gran majoria dels casos, no comptaven amb adults estables, responsables, que hi simpatitzessin i els tinguessin una certa estimació. En aquest sentit, és positiu que els nois expressin aquesta transferència negativa envers el professional, per abordar aquesta falta de confiança en un procés dur i llarg, quelcom que resulta impossible si l'activitat no compta amb els suficients mesos de durada; segons el meu parer, s'hauria d'allargar durant almenys cinc mesos, a raó d'una hora per setmana.

En un dels meus grups, per exemple, amb prou feines realitzava en la fase inicial *collages* o altres obres en paper; no decorava tampoc la seva carpeta. En

comptes d'això, realitzava «art efímer» a la pissarra que hi havia a l'aula. Jo li descrivia les seves obres com a art efímer. Al principi no coneixia aquest concepte, però després, i després de la meua explicació, deia: «Sí! Exactament per poder esborrar-lo, per tal que ningú no es quedi amb això». No em vaig oposar a què seguís dibuixant a la pissarra i em vaig limitar a advertir-lo que aquest art sempre seria efímer, a no ser que es registrés amb una càmera. «Si treus una fotografia de la meua obra, et mato», em va respondre; a la qual cosa vaig respondre que mai no faria una fotografia sense el permís previ de l'autor. Van passar alguns mesos fins que vaig poder establir amb ell una relació de mínima confiança. Al final, tanmateix, aquesta va ser possible gràcies a allò que Aichhorn anomena «la guarició en la transferència» (2005) i que jo anomenaria una «art-teràpia d'actituds»: Com el jove, durant el procés, va poder percebre de mica en mica, a través de la meua actitud, que jo el respectava, i que també respectava les seves obres, va baixar lentament la seva desconfiança, sense acabar de perdre-la del tot. Quan ja havia acabat el curs i el grup, a ell li quedava encara un any en la institució, de manera que a vegades em creuava amb ell quan portava altres grups. Fins i tot aleshores no deixava de provar la meua fiabilitat: «Ensenya'm la meua obra x i la meua obra y. Segurament ja no són aquí i les heu llençat...». Una prova més de la importància d'un emmagatzematge segur de les obres: vaig poder mostrar-li les seves obres, que a més estaven en bon estat. «Saps què? —em va dir—. Ara puc dir-t'ho: al final m'ho he passat molt bé. Ets molt bona professional».

Independent a la tècnica, resulta imprescindible en el treball amb els joves de fons familiars desestructurats d'oferir-los mitjans per tal que puguin construir una narrativa de les seves vivències, o sigui a través de l'art, la música⁴, l'escriptura o verbalment. Alhora han de trobar en aquestes activitats un sentiment de continuïtat, cosa que es tradueix en art-teràpia en l'emmagatzematge segur de les carpetes amb les obres i dels materials.

En aquesta primera fase és molt important l'actitud del professional, que ha de tenir suficient força personal per no deixar-se provocar pels nois i, alhora, ha de mostrar un veritable interès per ells, molta empatia i una actitud sense prejudicis. Altrament, els joves poden actuar tot seguit en contra seu, ja que solen detectar les fallades de l'adult immediatament. Una bona dosi d'humor i serenitat també resulta avantatjosa. Una entrada positiva ajuda a què els participants es puguin familiaritzar amb l'activitat i amb el/la conductor/a del grup.

Resulta imprescindible oferir-los mitjans per tal que puguin construir una narrativa de les seves vivències

Prova de foc i catarsi

La segona i tercera fases solen ser les més crítiques, perquè és aleshores quan els nois proven amb tota la seva força els límits i la resistència del professional, que s'ha d'enfrontar a freqüents humiliacions, crítiques i intimidacions. Haver seguit una teràpia personal, així com unes bones supervisions, resulta, segons el meu parer, imprescindible per poder fer front a aquestes fases. Els participants

solen sotmetre l'adult a diversos exàmens, que en diria «proves de foc», per veure si resisteix o no, si el poden fer fora o no. Esquivar la transferència negativa amb maniobres de seducció o prohibir-la seria contraproductiu; per contra, s'ha de produir, per tal que s'hi pugui treballar. Les idees de Winnicott (2003) sobre la importància de la contenció entre els nois amb tendències antisocials són pertinents. Si el treball funciona, els participants aspiren a recuperar la contenció que no han tingut en la infància i adolescència, provant els límits al màxim per provocar una reacció de l'adult. Això té com a conseqüència cert esgotament del professional, ja que realitza el treball educatiu d'una manera que els pares, en el seu moment i sovint per raons derivades del fet de formar part d'un context social desafavorit, no han pogut complir (Menzen, 1999). Això es pot traduir, per exemple, en un cansament físic considerable, un cop acabada una sessió grupal.

En aquestes dues fases la violència verbal és gairebé a l'ordre del dia; la violència física, en canvi, seria més aviat una excepció. Una de les responsabilitats del/la conductor/a és posar els límits per evitar la violència física, de manera que el grup es converteixi en una experiència constructiva i segura per als adolescents. Pel que fa a la violència verbal envers el professional, en les dues primeres fases, es tracta de suportar-la fins a cert punt, deixant clar que un no es deixa espantar per ella. Després, sí que cal mostrar als nois una mica el grau de la seva violència i de les seves humiliacions, dient per exemple: «I si a tu et rebessin a primera hora del matí amb aquestes paraules, com et sentiries?». Pel que fa al respecte entre els participants, s'ha de prohibir, per suposat, la violència física. Novament, l'avantatge del treball amb l'art radica en l'oportunitat d'abordar aquest tema de manera simbòlica i no directa. Una bona solució consisteix en posar èmfasi en el respecte envers l'obra de l'altre, és a dir, en prohibir sense concessions que un se'n burli o, fins i tot, destrueixi l'obra de l'altre, explicant que aquí s'accepten totes les obres.

Ara bé, pel que fa a la violència en relació amb l'adolescència en general, cal considerar el context social de la joventut. En aquest sentit la violència pot satisfer unes «necessitats emocionals molt profundes, tant dels adolescents com de la societat» (Bettelheim segons Quaglia, 2000). Cal adoptar una actitud crítica per no barrejar o associar la violència i la delinqüència amb l'adolescència (Fize, 2007). Alhora, cal saber discriminar de quina violència s'està parlant en societats que permeten que es donin situacions d'exclusió social extremes i que hi hagin dificultats per accedir a un habitatge adequat i al món laboral, i on certs adults, professionals, polítics i familiars abusen del seu poder sobre els joves (Fize, 2007).

Abans de classificar els seus actes com a violents, cal tenir present que els usuaris de la UEC solen tendir a l'actuació abans que a la reflexió, moltes vegades per una baixa tolerància a la frustració que els impedeix treballar en solucions més lentes i formular preguntes verbalment. Segons Aichhorn (2005), s'adhereixen més al principi del plaer que al principi de la realitat, per la qual cosa els resulta difícil comprendre que renunciant a un plaer o desfogament immediats poden aconseguir després un plaer més prolongat. Pel que fa a la simbolització, «entrem en un terreny on la relació amb la paraula és complicada; ens trobem

davant de pacients que ens mostren quelcom que els porta a actuar.» (D'Angelo, 2000). Bos (2003) parla d'una comunicació gestual en comptes de lingüística. Es tracta d'un mecanisme de defensa que protegeix el jo de l'elaboració d'un conflicte que se situa en l'acció amb el món extern. Ara bé, segons Freud, l'Agieren també és una forma de repetir allò reprimint, no com a record sinó com a acció (Freud segons D'Angelo, 2000). D'Angelo conclou que aquestes persones «es presenten des de la resposta, no des de la pregunta; especialment des de la resposta que assegura la consistència de l'Altre, (...)». Així doncs, tornem a la importància de la contenció descrita per Winnicott (2003, vegeu més amunt).

En qualsevol cas, la preferència per l'acció en comptes de per l'articulació verbal és selectiva i no constitueix un trastorn generalitzat del llenguatge o del pensament (Bos, 2003). Ni tan sols s'ha de considerar que tots els nois actuadors tenen un problema psicològic; a vegades els manca simplement una part de l'educació social corresponent, per la qual cosa els resulta difícil renunciar a satisfaccions instantànies.

No recomano tampoc considerar aquestes formes de l'Agieren de forma exclusivament negativa. Es tracta d'una manera de comunicació que, fins i tot, pot assolir un alt grau de creativitat i d'humor. Algunes vegades aquesta comunicació encara adquireix funcions artístiques, si s'entén l'art com la destrucció de formes convencionals per, a partir d'allà, crear-ne de noves (vegeu Fiorini, 1995) que es poden considerar com una reacció a allò que han experimentat en la vida.⁵

Pel que fa als materials, en la segona i tercera fases, passem del *collage* a la pintura, que ofereix menys control i, alhora, resulta més regressiva. És imprescindible oferir-la en petits pots, ja que el problema dels joves sol ser la dificultat per trobar les mesures adequades i respectar els límits. Prefereixo oferir només els colors bàsics, a més del blanc i el negre. Tots els altres colors cal barrejar-los, cosa que també amplia el procés d'aprenentatge.

Pel que fa a la infraestructura, cal disposar d'un espai segur on les obres es puguin assecat sense estar exposades a les mirades d'altres persones. La pintura també pot servir per marcar a escala pictòrica els límits; en aquest sentit, un noi solia vorejar tots els contorns amb fortes línies vermelles. En el seu cas, s'observava una confusió amb els límits, en la mesura que em considerava més com a *amigueta* que com una professional, quelcom que passa sovint en els grups. A vegades aquestes actituds es barregen amb erotisme i seducció, que converteixen el professional en un objecte per lligar. Òbviament, es corregeix aquesta confusió, ja que una posició transferencial de còmplice dificulta el respecte a les intervencions del/la professional (Rassial, segons Hartmann, 2000a).

Passa que els nois pinten de tal manera que sobreposen varies capes de pintura en el mateix full, barrejant tots els colors que tenen al seu abast, cosa que normalment acaba donant un to marró; com a conseqüència, aquestes obres s'associen fàcilment, també per part dels nois, amb aspectes anal. Cal posar

La preferència per l'acció en comptes de per l'articulació verbal és selectiva i no constitueix un trastorn generalitzat del llenguatge

límits abans que el procés resulti massa destructiu o es desmantellin massa les defenses, ja que en aquestes situacions troben ràpidament paral·lelismes amb moments de desesperació en les seves vides. Tanmateix, en alguns casos, amb aquestes obres «anals» han pogut desenvolupar unes tècniques bastant constructives amb les que, posteriorment, han produït unes obres de colors i continguts interessants.

Un tema per treballar amb la pintura pot ser la ciutat, és a dir, pintar quelcom que tingui a veure amb el context urbà. En diversos grups, els nois associaven la seva vida urbana directament amb «la merda»; la textura del material també ajuda en aquest sentit (vegeu més amunt). Com a solució, alguns pintaven elements del camp o d'una excursió/sortida de la ciutat al camp. Amb aquesta temàtica podien aprofundir a escala pictòrica i verbal sobre les seves múltiples problemes socials, ubicats principalment en l'ambient urbà.

Una altra opció més inofensiva seria la reproducció de diferents emblemes, com a ídols de la música o de l'esport.

Dissolució

Després de familiaritzar-se amb la pintura, es passa al fang i al treball tridimensional. Sovint, els nois demanen nous materials, més varietat i quantitat i millor qualitat, traspasant així les seves carències reals als materials d'art.

Recomano treballar el fang en les últimes sessions, quan els participants ja coneixen l'activitat i el professional. Es tracta d'un material que no té estructura per ell mateix; és el participant qui li ha de donar, cosa que per alguns es pot traduir en una falta de control i desempament que, en el context de les UEC, es dissimula sovint amb defenses maníagues que es tradueixen en actuacions com tirar l'argila a terra, al company, al sostre, a la paret, etc. Per a aquest col·lectiu, aquest material constitueix en general un atractiu, però la seva utilització pot resultar complicat. Per aquesta raó, cal introduir-lo al final del procés, quan els nois ja estan familiaritzats amb l'activitat, el grup, el professional i la resta dels materials. A més, és un pas imprescindible abans d'arribar al treball tridimensional ampliat, que inclou fang, plastilina, filferro, cordes, fils i diferents materials reciclats tridimensionals, com caixes, tubs, etc.

És amb aquests materials, ja en l'última fase, amb els quals normalment aconseguixo una dissolució i un canvi d'una transferència negativa a positiva. Ocasionalment, els nois que es van mostrar més agressius al principi manifesten ara un més gran interès per vincular-se amb l'activitat i amb el/la professional. Per al fang, proposo temes com la producció d'objectes que tenen per als nois certa utilitat i atractiu, per exemple, la producció de cendrers i clauers (Domma, 1999), ja que la producció de ceràmica d'ús permet manifestar les defenses de les persones que no volen aprofundir massa en els seus mons interns (Dannecker, 1999). Per al treball tridimensional ampliat suggereixo la confecció de maquetes d'una habitació o d'una casa. Al final del grup, es pot proposar com a treball

grup al una sèrie de maquetes que, juntes, donen forma a una ciutat amb parcs, cases, cotxes, persones, faroles, passejants, etc., de manera que cada participant pot contribuir amb un o diversos elements.

Gairebé en tots els grups he quedat fascinada per l'habilitat que demostren els nois en aquesta última fase. Saben reciclar i aprofitar els materials més bàsics per convertir-los en mobles, estores, televisions, escales, jardins per a les seves cases, habitacions, *lofts* o parcs. Això sorprèn encara més si es té en compte que, en un primer moment, reclamaven sempre nous i millors materials, i que per a ells té molta importància el consum de marques. Així, he vist en els grups maquetes que deixen entreveure un talent que els permetria accedir a una escola superior d'art i disseny. Sovint, als nois mateixos els sorprèn la seva habilitat. Gairebé mai havien considerat, per exemple, la possibilitat de seguir una formació professional en art o disseny, entre altres raons perquè sempre han viscut el fracàs i també juguen en contra d'ells les barreres socials. Sobre això, un noi em va contestar que l'art només era per a «*pijos*». Aquesta és només una prova més de la necessitat de redefinir l'art en termes socials i de baixar-lo de la seva tarima elitista, com proposa el MACBA a través de la línia de treball que ha desenvolupat en els últims deu anys (descripció d'aquest treball a Ribalta, 2002, 2004 i 2006; Marxen, 2008) i que, a Barcelona, finança els grups a la UEC i a l'institut.

Redefinir l'art en termes socials i de baixar-lo de la seva tarima elitista

Tanmateix, resulta molt frustrant constatar com alguns nois no poden assumir l'èxit, probablement perquè han estat programats per al fracàs. Així, vaig haver de veure, per exemple, com un noi, després de finalitzar unes maquetes i uns dibuixos excel·lents, els destruïa, dient que «tot el que faig és una merda». No ajudava tampoc recordar-li que els seus companys li demanaven sovint còpies de les seves obres, perquè els agradaven molt. Aquests casos, segons la meua experiència, són molt complicats, ja que la destrucció de les obres palesa una autoestima molt baixa i difícil de tractar únicament amb art-teràpia. A vegades pot ajudar l'actitud de l'art-terapeuta, que, rescatant l'obra de la paperera, per exemple, pot mostrar ?i no solament dir? que per a ell i per a altres l'obra sí que té valor.

Tot i això, en l'última fase, el potencial de concentració dels nois augmenta de manera gairebé màgica. Mentre que abans els costava dedicar quaranta minuts al treball artístic (i a altres treballs que aprenen en altres assignatures), ara els resulta fàcil treballar durant seixanta minuts i, a vegades, fins i tot volen continuar més estona o ni se n'adonen que s'ha acabat l'hora. A parer meu, resulta útil donar-los l'oportunitat de treballar amb la nova ambició i concentració durant més temps i no insistir en l'horari fix, si la infraestructura de la institució així ho permet. Òbviament, les maquetes simbolitzen la contenció que tal vegada han trobat en aquests moments. Es podria parlar d'una «arquitectura-teràpia». En aquest sentit, un participant va crear un *loft* amb un disseny interior molt sofisticat. Uns altres dos van fer uns dúplex amb terrasses i plantes, on no mancaven detalls com les escales, les catifes, taules, cadires, televisions i altres mobles, fins i tot la manta i el coixí per al llit. En un altre grup, un noi va dissenyar un parc d'una ciutat amb gespa, cavallets, animals i un cafè amb terrassa, taules i cadires, dient: «Aquí, en aquest parc, podem passar una bona estona el diumenge.»

A escala verbal, es pot observar un canvi cap a la dissolució o millora a finals de la tercera fase, quan sovint els nois comencen a preguntar amb insistència sobre la vida personal del terapeuta de forma no despectiva. Per suposat, no cal revelar aquí tot sobre la vida privada, i menys encara els aspectes íntims, però recomano interpretar aquesta insistència amb l'interès que els adolescents, en aquests moments, desenvolupen allò que pot ser una vida més enllà de l'exclusió social que a vegades desconeixen bastant. També pot ser un senyal de què comencen a prendre's seriosament a aquest adult i a confiar en ell o ella, perquè ha demostrat força, lleialtat i, sobretot, empatia. Un altre índex per al canvi es dona abans de la quarta fase, quan els joves volen mostrar amb orgull les seves obres als educadors respectats per ells. Aquesta última fase pot resultar molt enriquidora, tant per als nois com per als adults, ja que es manifesten aspectes positius dels nois, com la frescor, l'agilitat, l'humor, les seves habilitats tècniques amb l'art, el seu plaer i, en fi, la seva salut.

Arribat a aquest moment, poden manifestar el seu desig d'allargar l'activitat més enllà d'allò previst i de continuar-la el curs següent. Segons la meua experiència i després d'haver prolongat alguns grups, no recomano cedir a aquests desigs. A vegades, la pròrroga confon més que ajuda, ja que no suspèn la necessitat d'afrontar en algun moment el comiat. Suggerixo acabar en les dades fixades i amb el treball tridimensional ampliat, cosa que en el meu cas gairebé sempre ha coincidit amb l'entusiasme dels nois que en aquests moments poden prendre força a través de la identificació amb el/ l'art-terapeuta, així com amb la introjecció d'una nova experiència bona del treball reeixit realitzat per ells ?tant a escala creativa com a escala emocional. Per suposat, s'ha de preparar el comiat amb antelació, posant èmfasi en l'experiència positiva que sempre queda «dins d'un», com recordo.

Per aconseguir la dissolució, torna a ser pertinent el concepte de la «cura en la transferència» d'Aichhorn (2005), cosa que implica un dur procés, no solament per als professionals, sinó també per als nois, ja que aquests, abans de la dissolució, han d'enfrontar moments i processos durs i violents on potser es repeteixen els *affect attunements* de la primera infància (Stern, segons Domma, 1999), amb totes les seves problemàtiques i carències associades.

Conclusió

En general, a través de l'art, es poden treballar de manera molt eficaç les relacions socials i la tolerància a la frustració, ja que les tasques creatives requereixen moltes decisions a escala cognitiva i poden conduir a la frustració, si el resultat no coincideix amb les expectatives. Els participants han d'interioritzar el concepte del procés abans de reclamar solucions màgiques. Tots aquests afers es tracten des d'una perspectiva simbòlica, sempre i quan els adolescents tinguin suficient confiança en l'adult professional i quan s'aconsegueixi un ambient segur i empàtic, en el sentit de l'espai relacional descrit per Winnicott, que permet el joc creatiu, on els nois poden passar de l'acció a la simbolització i reflexió (Winnicott, 1971, i també Domma, 1999).

Novament cal tenir en compte que els nois, en la majoria dels casos, no han comptat amb aquesta experiència. Només en un espai segur, l'expressió artística assoleix un significat personal i es converteix en una forma de comunicació constructiva. Crear en aquest context ajuda el participant a controlar les seves agressions, perquè aquestes es converteixen en formes tangibles que poden ser desenvolupades, transformades, canviades i emmagatzemades en un entorn segur i de manera simbòlica, per la qual cosa no ha de témer conseqüències reals. En el procés creatiu, es pot donar forma als conflictes, i els impulsos poden ser retardats i controlats. Així, el participant experimenta que pot controlar la seva agressió a través de la simbolització (Dannecker, 1999)⁶. D'aquesta manera, l'espai es converteix en un espai de gestió de crisi (Domma, 1999). Recomano realitzar les interpretacions a partir del procés creatiu i dels seus possibles obstacles, i no tant a partir de les obres acabades.

Només en un espai segur, l'expressió artística assoleix un significat personal i es converteix en una forma de comunicació constructiva

De tot això exposat fins aquí es dedueix que l'activitat ajuda a millorar la creativitat dels participants i a pujar la seva autoestima; ja m'he referit, en aquest sentit, al talent que demostren alguns dels nois. En cas contrari, és a dir, si no s'aconsegueix crear un ambient segur i empàtic, l'activitat es converteix ràpidament en quelcom destructiu. Seria un error mantenir la il·lusió de què l'art en ell mateix, per a aquests nois, sigui terapèutic, ja que no es pot suposar que utilitzaran els materials de forma constructiva; al contrari, sobretot al principi, són freqüents els intents d'evitar o boicotejar l'activitat mitjançant diverses formes d'agressió i de destrucció activa o passiva (Bröcher, segons Domma, 1999).

Tanmateix, són pertinents les idees d'Edith Kramer sobre la sublimació: l'art-teràpia als tallers d'art ofereixen un recurs concret per sublimar les pulsions socialment no adequades (Kramer, 1958/1977, 1993, 1998; Klosinski, 1999), cosa que suposa un recurs amb el qual no compta la teràpia o l'anàlisi verbals (Hartmann, 2000b). És un èxit que els nois puguin fer el pas d'unes mans que destrueixen a unes mans que produeixen i creen. En alguns casos, fins i tot, els nois s'adhereixen a l'activitat artística de tal manera que emprenen un procés creatiu propi fora de la institució. D'aquesta manera, demostren una creixent independència de l'art-terapeuta (vegeu les idees de Naumburg sobre això, 1997).

Després d'haver desenvolupat durant sis cursos els grups a l'institut i a la UEC, puc concloure que els tallers d'art són un recurs molt valorat tant pel personal de les institucions com pels usuaris. En el context local, per altra part, cobreixen un buit o una falta de recursos per als adolescents que necessiten una atenció especial que no troben en els centres oficials d'ensenyament o salut (mental). Així, cada any, molts alumnes de l'institut que no participen en els grups reclamen ser acceptats en els grups d'art en el curs següent.

Eva Marxen

Bibliografia

- Aichhorn, A.** (2005), *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung*. Huber. Berna. (Versió castellana (2006). *Juventud desamparada*. Gedisa. Barcelona).
- Aubert, JP.; Lehoussé, C.** (2007), "A Rap and Slam Workshop in Prison". Ponència en la IX Conferència Europea de las Artes Teràpies, Universitat de Tallin, Estònia.
- Blos** (2003), *La transición adolescente*. Amorrortu. Buenos Aires i Madrid.
- Bröcher, J.** (1999), "Lebenswelt und Didaktik – Unterricht mit verhaltensauffälligen Jugendlichen auf der Basis ihrer (alltags-) ästhetischen Produktionen". A Hampe, R.; Ritschl, D. i Waser, G. (eds.), *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen*. Universität Bremen. Bremen. ["Mundo vital y didáctica – clases con adolescentes conflictivos a base de sus producciones estéticas (cotidianas)". *A Arte, creación y terapia con niños y adolescentes*.]
- D'Angelo, M.** (2000), "Caso clínico. Límites de una intervención". A Hartmann, A.; Quaglia, CT. i Kuffer, J. *Adolescencia: una ocasión para el psicoanálisis*. Mino y Dávila Editores. Buenos Aires i Madrid.
- Dannecker, K.** (1999), "Horror in der Kunst – Horror Vacui? Angst in der Kunst von Kindern und Jugendlichen und ihre Behandlung in der Kunsttherapie". A Hampe, R.; Ritschl, D. i Waser, G. (eds.). *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen*. Universität Bremen. Bremen. ["Horror en el arte – horror vacui? Angustia en el arte de niños y adolescentes y su tratamiento en arteterapia". *A Arte, creación y terapia con niños y adolescentes*.]
- Delaroche, P.** (2001), "Pedagogía y/o psicoterapia". A Mannoni, O.; Deluz, A.; Gibello, B. i Hébrard, J. *La Crisis de la Adolescencia*. Gedisa. Barcelona.
- Domma, W.** (1999). "Ästhetische Erziehung mit verhaltensauffälligen Schülern – konzeptionelle Überlegungen am Beispiel der Kunstwerkstatt". A Hampe, R.; Ritschl, D. i Waser, G. (eds.). *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen*. Universität Bremen. Bremen. ["Educación estética con alumnos conflictivos – reflexiones conceptuales al ejemplo del taller de arte". *A Arte, creación y terapia con niños y adolescentes*.]
- Feixa, C.** (2006), *De jóvenes, bandas y tribus*. 3a edició actualitzada. Ariel. Barcelona.
- Fiorini, H.** (1995). *El psiquismo creador*. Paidós. Buenos Aires.
- Fize, M.** (2007). *Los adolescentes*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Goffman, E.** (2004), *Internados*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Hartmann, A.** (2000a). "La dirección de la cura en el límite de la subjetividad". A Hartmann, A.; Quaglia, CT. i Kuffer, J. *Adolescencia: una ocasión para el psicoanálisis*. Mino y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Hartmann, A.** (2000b), "Acting out – Pasaje al acto". A Hartmann, A.; Quaglia, CT. i Kuffer, J. *Adolescencia: una ocasión para el psicoanálisis*. Mino y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Klein, M.** (1965), "La técnica del juego. Su alcance y su función". A Klein, M. *Nuevas direcciones en psicoanálisis. Obras completas*. Paidós. Buenos Aires.
- Klosinski, G.** (1999), "Chancen und Grenzen der Kunsttherapie bei Pubertierenden und Adoleszenten aus der Sicht des Jugendpsychiaters". A

- Hampe, R.; Ritschl, D. i Waser, G. (eds.). *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen*. Universität Bremen. Bremen. ["Oportunidades y límites de la arteterapia con púberes y adolescentes desde la perspectiva del psiquiatra infanto-juvenil". A *Arte, creación y terapia con niños y adolescentes*.]
- Kramer, E.** (1958), *Art Therapy in a Children's Community. A Study of the Function of Art Therapy in the Treatment Program of Wiltwyck School for Boys*. Springfield/Ill., Charles C. Thomas. (1977). Schocken Books. Nueva York. (Versió castellana (1982). *Arteterapia en una comunidad infantil*, Buenos Aires, Kapelusz.).
- Kramer, E.** (1993), *Art as Therapy with Children*. Magnolia Street Publishers. Chicago.
- Kramer, E.** (1998), *Childhood and Art Therapy. Notes on Theory and Application*. Magnolia Street Publishers. Chicago.
- Linesch, D.** (1988). *Adolescent Art Therapy*. Brunner/Mazel. Nueva York.
- Marxen, E. (2007), "Duelo migratorio y bandas juveniles". A *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente*, Fundació Orienta, vol.9, abril 2007, pp. 57-64.
- Marxen, E.** (2008), "Therapeutic Thinking in Contemporary Art. Or Psychotherapy in the Arts". A *The Arts in Psychotherapy*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aip.2008.10.004> i en el n° 36 (2009), pp. 131-139.
- Menzen, KH.** (1999), "Neue Paradigmen jugendlicher Entwicklung". A Hampe, R.; Ritschl, D. i Waser, G. (eds.). *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen*. Universität Bremen. Bremen. ["Nuevos paradigmas en el desarrollo juvenil". A *Arte, creación y terapia con niños y adolescentes*.]
- Naumburg, M.** (1997), "La terapia artística: su alcance y función". A Hammer, EF. *Tests proyectivos gráficos*. Paidós. Barcelona i Buenos Aires.
- Quaglia, CT.** (2000). "La violencia, a la retaguardia del orden establecido". A Hartmann, A.; Quaglia, CT. i Kuffer, J. *Adolescencia: una ocasión para el psicoanálisis*. Mino y Dávila Editores. Buenos Aires i Madrid.
- Ribalta, J.** (2002), "Sobre el servicio público en la época del consumo cultural". A *Zehar*, n° 47 i 48, Arteleku, Donostia-San Sebastián, pp. 68-75.
- Ribalta, J.** (2004). "Contrapúblicos. Mediación y construcción de públicos". http://republicart.net/disc/institution/ribalta01_es.htm.
- Ribalta, J. (2006). "Patrimoni comú, modernitat perifèrica, educació política, crítica institucional. Notes sobre la pràctica del MACBA". A *Papers d'Art*, n. 90, Fundació Espais d'Arts Contemporani, Girona, pp. 28-31.
- Schaverien, J.** (2000). "The Triangular Relationship and the Aesthetic Countertransference in Analytical Art Psychotherapy". A Gilroy, A. i McNeilly, G. (eds.). *The Changing Shape of Art Therapy*. Jessica Kingsley Publishers. Londres i Filadelfia.
- Wodiczko, K.** (1999). *Critical Vehicles. Writings, Projects, Interviews*. The MIT Press. Cambridge.
- Winnicott, DW.** (2003). *Deprivación y delincuencia*. Paidós. Buenos Aires.
- Winnicott, DW.** (1971). *Realidad y juego*. Gedisa. Barcelona.

-
- 1 Tanmateix, no considero la UEC com una institució total en el sentit goffmanà (2004), ja que els seus usuaris només passen la primera meitat de dia al centre. A la tarda i a la nit segueixen altres activitats. A més, manegen els seus recursos pecuniaris independentment dels professionals de la UEC.
 - 2 És una dinàmica que també s'observa envers els professionals «psi». El refús frontal que solen tenir aquests nois als tractaments de salut mental, al meu parer, pot radicar en el funcionament dels centres de salut mental i els seus professionals, que molt sovint estan mancats de l'«experiència pròxima» o de la «identificació concordant» pel que fa als nois. És a dir, no reconeixen el saber (diferent) que tenen els nois sobre la societat i els consideren exclusivament «portadors de faltes» (falta de saber i de coneixements, falta de capacitats, falta d'*insight*) o —amb una actitud caritativa o paternalista— meres víctimes. Els nois, al seu torn, desafien el saber dels professionals, que perceben com a molt aliè d'allò seu.
 - 3 En comptes de les notes recomano unes entrevistes individuals d'avaluació amb cada participant, al final de cada trimestre.
 - 4 Hi han experiències interessants de musicoterapeutes que ofereixen a França tallers de RAP a la presó de menors. Amb la lletra s'ofereix una tècnica de narrativa i amb el ritme de la música, el «*flow*» en el llenguatge *raper*, la manera de trobar un estil personal estètic. La gravació final de les cançons garanteix a més la continuïtat tangible (Aubert i Lehoussé, 2007).
 - 5 Aquestes idees me les ha transmès l'artista Hans Peter Feldmann en una conversa.
 - 6 Dannecker explica aquest procés pel que fa a pors i ansietats.
-