UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOTERAPIA INFANTIL

LA CONTRATRANSFERENCIA EN LA PSICOTERAPIA DE JUEGO GRUPAL

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

JESÚS CISNEROS HERRERA

DIRECTORA DEL REPORTE: MTRA. MA. FAYNE ESQUIVEL ANCONA
COMITÉ TUTORIAL: MTRA. VERÓNICA RUÍZ GONZÁLEZ
MTRA. CRISTINA HEREDIA ANCONA
DRA. LUISA ROSSI HERNÁNDEZ
MTRA. ALMA MIREIA LÓPEZ ARCE
MTRA. SUSANA EGUÍA MELO
DRA. EMILY ITO SUGIYAMA

MÉXICO, D.F. FEBRERO 2007

AGRADECIMIENTOS

Ha sido un gran reto concluir la maestría, pero lo he logrado. Muchas personas han hecho que el camino sea más ligero y agradable:

NOUSHIA, mi sobrina, mi adoración, fue el detonante final de mi interés por la psicoterapia de niños, ella fue mi inspiración para comenzar este recorrido. No hubo un día que mi

MAMÁ no madrugara conmigo y muchos otros también se desveló. A veces, hasta las experiencias más angustiantes tienen un lado positivo, y me da mucho gusto que

JOSÉ, mi hermano, y yo sigamos juntos o que ahora sí estemos juntos. Lo mismo vale para

LORENA, mi cuñada, los quiero mucho a los dos.

Mi PAPÁ sigue en deuda con todos nosotros, espero alinearlo por la derecha. A

FAYNE le agradezco haberme tenido confianza para entrar a la maestría y, sobre todo, haber tenido tan buen tino de elegirme como su tutorado, pues por eso tuve la maravillosa oportunidad de compartir muchos momentos, primero, en la maestría y, después, en la vida con

YOLA. Desde el principio sentí una gran afinidad con ella y su amistad es invaluable para mí. Hacia el final de la maestría

IVONNE se convirtió en gran amiga y de ella, incansable y aguerrida, ocurrente y divertida, he aprendido mucho. Con

ARI compartí la experiencia que reporto en este trabajo y otras más que no aparecen aquí pero que las conservo en la memoria. Qué buena suerte tuve por coincidir con todas mis compañeras de residencia:

LILY, MIRI, VIKY, ALE, GABY, KARLA, CARO, PATY Y MARISOL. Los educativos:

MARY, CLAUDIO, NACY Y JAQUE. Todas las maestras y supervisoras de la residencia, principalmente

VERO, a quien le debo gran parte de mi formación en la maestría y haber escrito este reporte,

ASUNCIÓN VALENZUELA, a quien elegí como mi directora de tesis desde la primera clase que tomé con ella en la licenciatura y, si hubiera podido, también la habría elegido como tutora para la maestría, mi admiración para ella no tiene límites. El personal del Centro Comunitario "Dr. Julián MacGregor y Sánchez Navarro" y las chavas de servicio social. Después de la maestría, otras personas han sido importantes para que yo concluyera este reporte:

ANNA, quien me ha tenido una gran paciencia y confianza y me inyecta ánimo cuando parece que lo estoy perdiendo. Mis nuevos

COMPAÑEROS DEL COLMEX.

A todos ustedes: GRACIAS.

El veneciano sabía que cuando Kublai se las tomaba con él era para seguir mejor el hilo de sus razonamientos, y que sus respuestas y objeciones se situaban en un discurso que ya se desenvolvía por cuenta propia en la cabeza del Gran Jan. O sea que entre ellos era indiferente que se enunciaran en voz alta problemas o soluciones, o que cada uno de los dos siguiera rumiándolas en silencio. En realidad estaban mudos, meciéndose en hamacas, fumando largas pipas de ámbar.

Marco Polo imaginaba que respondía (o Kublai imaginaba sus respuestas) que cuando más se perdía en barrios desconocidos de ciudades lejanas, más entendía las otras ciudades que había atravesado para llegar hasta allí, y recorría las etapas de sus viajes, y aprendía a conocer el puerto del cual había zarpado, y los sitios familiares de su juventud, y los alrededores de su casa, y una plazuela de Venecia donde corría de niño.

Al llegar a este punto Kublari lo interrumpía o imaginaba que lo interrumpía con una pregunta como: —¿Avanzas con la cabeza siempre vuelta hacia atrás?— o bien: —¿Lo que ves está siempre a tus espaldas?— o mejor: —¿Tu viaje transcurre sóle en el pasado?

Todo para que Marco Polo pudiese explicar o imaginar que explicaba o que Kublai hubiese imaginado que explicaba o conseguir por último explicarse a sí mismo que aquello que buscaba era siempre algo que estaba delante de él, y que aunque se tratase del pasado era un pasado que avanzaba a medida que él avanzaba, porque el pasado del viajero cambia según el itinerario cumplido, no digamos ya el pasado próximo al que cada día que pasa añade un día, sino el pasado más remoto. Al llegar a cada nueva ciudad el viajero encuentra un pasado suyo que ya no sabía que tenía: la extrañeza del que no eres o no posees más te espera al paso en los lugares extraños y no poseídos.

(Italo Calvino, Las ciudades invisibles)

INTRODUCCIÓN

Cuando comencé a escribir este trabajo me hallaba confundido, pues quería reportar la "experiencia total" que tuve al trabajar con un grupo psicoterapéutico de niños en el Centro Comunitario «Dr. Julián MacGregor y Sánchez Navarro» de la Facultad de Psicología, pero no sabía cómo. Por "experiencia total" me refiero a todos los aspectos que me parecían importantes y que me habría gustado tratar en este trabajo: los procesos individuales de los niños y el grupal, la manifestación de la ansiedad en distintos momentos del proceso, la coterapia y la contratransferencia. Querer incluir todos estos aspectos en mi reporte de experiencia profesional me impedía comenzar el trabajo, empezar a pensarlo de cierta forma.

Mi confusión fue cediendo tras leer a White y Epson (1993), quienes mencionan que, aunque las narraciones de nuestras experiencias nos dan un sentido de continuidad y significado y se convierten en un punto de referencia para ordenar la cotidianeidad e interpretar los eventos posteriores, también nos obligan a dejar de lado gran parte de la experiencia. Es decir, para que el lenguaje —hablado o escrito— sea claro, requiere de un tema que se convierta en el eje del discurso, como una especie de centro de gravedad en torno al cual giren otros elementos; así, un relato puede tener claridad tanto para quien escribe, como para quien lee. Sobre una misma experiencia podría haber muchos relatos diferentes, dependiendo de qué sea lo que el relator quiera destacar. Stake (1994) señala que al investigador le gustaría contar la historia completa, pero esto no es posible, porque la historia completa sobrepasa el saber y el decir de cualquier persona. A pesar del compromiso con la empatía y las múltiples realidades, es el investigador quien decide cuál será la historia del caso o, al menos, qué de ella será reportado. Se intenta más de lo que uno se propone, se reporta menos de lo que uno aprende.

En mi caso, como narrador de una experiencia, tenía que elegir cuál sería el aspecto que más me interesaba destacar para que ocupara el papel de la figura y los demás aspectos —el proceso grupal, el proceso individual de cada niño dentro del grupo, la manifestación de la ansiedad en distintos momentos del proceso grupal y la coterapia, aunque en otro trabajo podrían convertirse en figura— quedaran en el fondo, y el propósito de mi trabajo fuera claro y pudiera cumplirse. Finalmente decidí que lo que más me interesaba destacar era la contratransferencia.

Por lo general, en la literatura de la psicoterapia infantil, y de la psicoterapia de juego grupal en particular, la contratransferencia es un tema poco tratado. Se presenta lo que sucede con el grupo y con cada uno de sus integrantes, dependiendo del marco teórico en el que esté basada, pero del terapeuta sólo se habla de la manera en que va actuando, mientras que de los movimientos internos que experimenta en el curso de su trabajo se habla de manera esporádica.

Cuando leemos acerca de la psicoterapia de juego grupal, difícilmente nos imaginamos las sensaciones, ideas, emociones y ansiedades que se pueden experimentar al trabajar con un grupo de niños. González (1989) menciona que en muchas ocasiones los terapeutas desearíamos (necesitamos, agregaría yo) comunicar nuestras experiencias profesionales a colegas y alumnos, pero resulta muy difícil, porque es como ponernos al desnudo. Etchegoyen (2002) menciona que un factor que retrasó el estudio de la contratransferencia en el desarrollo del psicoanálisis es el desagrado que provocaba al terapeuta ver y reconocer «su esencial identidad con el paciente que trata, abandonando la cómoda, la ilusoria superioridad» que había creído tener.

El primer objetivo de este trabajo es lograr lo que Epston y White (1993) mencionan: tener un sentido de continuidad y un punto de referencia para interpretar los eventos posteriores. Este objetivo es relevante para mí; sin embargo, este trabajo también podrá servir como punto de referencia para psicoterapeutas que se interesen en la psicoterapia de juego grupal. El segundo objetivo, es mostrar la importancia que tiene la contratransferencia en el trabajo

clínico; en muchas ocasiones en la formación de terapeutas, se toma en cuenta la contratransferencia, pero sólo a partir de una noción muy general y vaga de lo que significa, y queda fuera de la discusión la manera en que puede interferir o contribuir al proceso terapéutico. El psicoterapeuta tiene sus propias características y éstas aparecen en su labor cotidiana, constituyen sus recursos y limitaciones como terapeuta y, por lo tanto, son la contraparte (para comenzar a utilizar el prefijo «contra») del proceso del paciente. Por ello no se puede descuidar la reflexión en torno a los fenómenos de contratransferencia.

En el primer capítulo presento un panorama general de la psicoterapia de juego grupal. Primero, hablo de algunas teorías del juego relacionadas al desarrollo emocional (S. Freud, Klein, A. Freud y Winnicott) y después de las características generales de este tipo de psicoterapia, así como sus beneficios, metas y encuadre.

El segundo capítulo trata el tema de la contratransferencia. Presento las ideas más importantes acerca de la contratransferencia siguiendo un orden cronológico. De Freud parten las dos visiones principales que se tiene de la contratransferencia. Una de ellas la considera como un obstáculo para el desarrollo del trabajo del terapeuta, por lo que éste debe trabajarla en su propio análisis. Otros autores encuentran en la contratransferencia un instrumento esencial para que el analista pueda comprender al paciente y hacer las interpretaciones adecuadas. Estas formas opuestas de ver la contratransferencia a menudo tienen que ver con lo que se está entendiendo con este término.

En el tercer capítulo describo el método que seguí para escribir este trabajo. La metodología cualitativa, por ser muy amplia y variada, es la que mejor se adapta al estudio de la contratransferencia. Las propuestas metodológicas que utilicé para este trabajo se relacionan, principalmente, con el estudio de caso y la escritura como un método de investigación. El material de análisis está conformado por reportes de auto-observación, que consisten en descripciones de la vivencia subjetiva, en este caso mi vivencia, de las sesiones grupales. El grupo estuvo conformado por tres niños y dos, de 7 y 8 años, llevados al Centro

Comunitario por problemas de conducta, desobediencia y rivalidad con sus hermanos.

En el cuarto capitulo narro mi experiencia en el grupo y las reflexiones que iba haciendo en el transcurso del proceso psicoterapéutico y durante el proceso de escribir este reporte. Dividí en tres fases el trabajo grupal, el primero caracterizado por el desorden de los niños y la inseguridad de los psicoterapeutas; el segundo, por la aceptación de los límites y de los terapeutas como figuras de autoridad por parte de los niños, y por la actuación de conflictos entre estos; y el tercero, por la integración grupal, la individuación y la despedida. En cada fase separo en distintos apartados la contratransferencia en grupal, central y lateral.

En as reflexiones finales hablo de la teoría y mi experiencia, de los cambios en la dinámica grupal y en mi contratransferencia, de los beneficios que obtuvieron los niños y hago algunas sugerencias para hacer terapia de juego grupal en el Centro Comunitario «Dr. Julián MacGregor y Sánchez Navarro».

En último lugar están las conclusiones de este reporte y también de mi formación en la maestría.

CAPITULO 1

PSICOTERAPIA DE JUEGO GRUPAL

EL JUEGO

El juego ha sido tema de reflexión desde la antigüedad; Platón y Aristóteles, por ejemplo, reconocían su importancia en la educación. A fines del siglo XIX surgieron ideas nuevas y sistematizadas acerca del juego: es una manera de descargar la energía excedente, sirve a las personas para relajarse y descansar, es una forma en la que el individuo puede ejercitar conductas que en el futuro serán necesarias, es la repetición del desarrollo filogenético en el desarrollo ontogenético (Díaz, 1997; Garaigordobil, 1995)

¿Por qué se utiliza el juego en la psicoterapia infantil? La respuesta a esta pregunta podría ser muy sencilla y clara: porque es el lenguaje de los niños. Definir qué es el juego y por qué jugamos, sin embargo, no es tan sencillo; de hecho, una definición limitaría la riqueza contenida en el juego. Las diferentes teorías del juego ilustran alguno de sus aspectos (todos son muy importantes) y el énfasis que se hace en alguno de ellos depende del propósito con el que se esté utilizando. Lo que es seguro es que el juego es parte importante del desarrollo psicológico del niño.

Dentro de la perspectiva psicoanalítica, Sigmund Freud (1920) plantea que el juego es fundamentalmente una actividad simbólica que permite al niño repetir situaciones que ha vivido en la realidad. No sólo repite situaciones placenteras, sino también dolorosas, lo cual le ayuda a elaborar lo que es excesivo para su yo. Por medio del juego, el aparato psíquico del niño intenta dominar las excitaciones recibidas, pues puede asumir un papel activo en la repetición de lo que vivió de

manera pasiva. Para Freud, por tanto, las ansiedades tempranas del niño ponen en marcha el juego.

Melanie Klein (1932) equipara el juego del niño con el sueño y, para interpretarlo, propone usar el mismo método que Freud usó para interpretar los sueños, por lo que toma como libre asociación cualquier cosa que el niño diga mientras juega. Coincide con Freud en que el juego permite al niño representar una situación real que vivió de forma pasiva asumiendo la parte activa. Además, jugando el niño puede dominar sus miedos instintivos y los peligros internos, valiéndose de los mecanismos de proyección y escisión. El juego también sirve como un puente entre fantasía y realidad, pues, al proyectar en el mundo exterior sus conflictos internos y la angustia que los acompaña, puede comprenderlos y manejarlos. Klein también afirma que las fantasías del niño estimulan la formación de símbolos y su desarrollo cognitivo, y que reprimirlas obstaculiza el aprendizaje (Garaigordobil, 1995).

Para Anna Freud (Garaigordobil, 1995) el juego sigue una línea evolutiva que culmina en el trabajo productivo. El juego comienza como una actividad autoerótica, en la cual está involucrado el cuerpo del niño y el de la madre. Las propiedades del cuerpo se transfieren a materiales parecidos en su consistencia a los cuerpos del niño y la madre. Conforme crece, es mayor la diversidad de juguetes que utiliza y de la significación de los juegos. Estos juegos permiten al niño realizar actividades del Yo (que implican llenar-vaciar, abrir-cerrar, construir-destruir y expresar tendencias y actitudes femeninas y masculinas), ejercitar su motricidad y obtener placer de ese ejercicio. Después, el placer se va desplazando de la actividad en sí misma a su resultado final; en este cambio intervienen la relación inicial madre-hijo, el ideal del Yo y la tendencia a la madurez. Finalmente, la capacidad lúdica se convierte en capacidad para el trabajo cuando la persona logra controlar o sublimar sus impulsos. Anna Freud consideraba que el juego se podía emplear en la psicoterapia de niños como una técnica complementaria para conocer los impulsos del Ello, pero que no permite conocer el funcionamiento del Yo. En este aspecto, Anna Freud estuvo en desacuerdo con Klein, pues no

consideraba el juego de los niños como un equivalente de la libre asociación de los adultos y lo utilizó solamente como un medio para establecer la relación con el niño y crear un ambiente en el que éste pudiera hablar espontáneamente, pues trabajaba a partir del material verbalizado.

Winnicott (1971) plantea la existencia de un área intermedia entre el mundo interno del niño y el mundo externo, a la que denomina área intermedia de experiencia, espacio transicional o espacio simbólico; en ese espacio tiene lugar el juego. El objeto transicional es la primera experiencia de juego del niño y la primera posesión No-Yo, también es el primer símbolo que el niño usa. Con ayuda de ese objeto transicional ocurre el proceso de diferenciación entre Yo y No-Yo. Si la madre es capaz de adaptarse lo suficiente a las necesidades del niño, éste tiene la oportunidad de sentirse omnipotente en el espacio transicional. Haber experimentado la omnipotencia permitirá al niño tolerar las frustraciones que se le vayan presentando a lo largo de su vida. Winnicott encuentra en el juego una actividad creadora que tiene un papel relevante en el desarrollo de la personalidad, ya que vivir de manera creativa —como se vive en esta zona intermedia— permite que surja un sentimiento de que la vida y las personas son valiosas.

En la teoría epistemológica de Piaget, el juego es un instrumento para investigar cognitivamente el entorno y comienza en el momento en el que la asimilación supera la acomodación (Garaigordobil, 1995). Piaget ubica el juego, dentro del proceso de adaptación, en la fase de asimilación, en la cual —a diferencia de la fase de acomodación— el individuo modifica el ambiente de acuerdo a sus necesidades; el juego es pura asimilación consistente en cambiar la información de entrada de acuerdo con las exigencias del individuo, relacionándola con sus experiencias previas. Piaget (1961) considera que en el juego, el niño «trata de desplegar su Yo y de asimilarle a éste lo que ordinariamente es acomodación a la realidad, como conquista asimilativa. El contenido de los juegos simbólicos del niño está formado por las personas y los acontecimientos relacionados con sus actividades y experiencias, particularmente

con su *vida afectiva*. De tal manera que a la par que va aprendiendo un lenguaje lógico y conceptual (utilizado por todos e inapto para expresar lo vivido individualmente), construye un *simbolismo lúdico* para su propio uso que le permite expresar su *realidad individual*».

A mi modo de ver, esas teorías son complementarias; dada la riqueza que está contenida dentro del juego, una sola teoría no bastaría para comprenderlo. Los factores emocionales no excluyen a los cognitivos, de hecho están intrínsecamente unidos, pero para facilitar su estudio se consideran por separado. Cada autor destaca un aspecto del juego, pero no por eso el juego debe limitarse a lo que una teoría dice; el juego al mismo tiempo puede contribuir al desarrollo emocional, permitiendo reelaborar experiencias vividas o fantaseadas; al desarrollo cognitivo, demandando la generación de ideas, de razonamientos y el uso de símbolos, y brindando la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos cuando el juego se realiza con otros niños —mayores, menores o de la misma edad—; el juego también contribuye al desarrollo social, propiciando la interacción con otros, aprender por observación reglas sociales; y al desarrollo motor, pues hay juegos que requieren de ciertas destrezas y habilidades motoras. En el Cuadro 1 se describe la evolución del juego en la infancia.

Edad	Tipo de juego
De 0 a 2 años	1. Comienza con lo que el niño percibe por medio de los sentidos. 2. Posteriormente el niño descubre los objetos y sus propiedades. 3. En su espacio personal dentro del juego se relaciona consigo mismo y con el medio ambiente. Desarrollo, como jugando, su relación intersubjetiva e interpersonal. 4. Dentro del juego el niño se da cuenta de su separación física, antes de la individualidad cognoscitiva y afectiva. 5. Finalmente, esta etapa concluye en el aprendizaje de sus objetos para poder integrarlos y jugar con ellos (adaptación).

Cuadro 1. Evolución del juego en la infancia (Padilla, 2003).

Edad	Tipo de juego
De 3 a 4 años	1. Los niños de 3 y 4 años están en la etapa preoperacional: el juego simbólico poco a poco toma mayor complejidad, el juego constructivo va teniendo más importancia. Existe una creatividad ya manifiesta. 2. Dentro del juego los niños manifiestan un sentido de empatía y responsabilidad. 3. La importancia del juego a los tres años consiste en practicar roles dramáticos e imitar. 4. El niño de 3 años no le da nombre a su dibujo hasta que lo termina, mientras que el niño de 4 años tiene una idea preliminar antes de empezar. 5. La importancia del juego a los 4 años es disfrutar de las adivinanzas, las rimas, los chistes y las bromas verbales, además les fascina escuchar cuentos. 6. Empiezan a incluir a más de dos niños en sus juegos. Ya superaron la dualidad y están cerca de la triangularidad.
De 5 años	1. La importancia del juego a los 5 años es la transición del pensamiento preoperacional al pensamiento lógico, lo que permite iniciar juegos con reglas. 2. Los juegos de reglas en los que participan se dan de manera espontánea. 3. Los libros y la lectura son sumamente importantes, ya que de estos se deriva el juego espontáneo, juegan la historia leída. 4. De los 5 años en adelante, dentro del juego la competencia cotidiana y su capacidad de comunicación se van desarrollando con rapidez
De 6 años	1. A los 6 años destaca la habilidad cognoscitiva del juego 2. Su ambiente y energía están en expansión, les agrada leer y escribir. 3. Tienen aptitudes para las manualidades y las artes creativas, las cuales aplican a todo tipo de juego. 4. Les gusta participar en juegos de mesa.
De 7 años	1. Utilizan formas de juego de actividad y ejercicio más complejas, empleando la función de investigación. 2. Con frecuencia crean sus propios juegos a partir de los materiales de que disponen y una de sus fascinaciones es jugar con juguetes en miniatura. 3. Escogen cada vez más amigos del mismo sexo para participar en sus juegos. 4. Existen ocasiones en que los niños prefieren el juego solitario, más en silencio, a medida que van creciendo.

Cuadro 1 (continuación). Evolución del juego en la infancia (Padilla, 2003).

Para concluir este apartado presento las características del juego que menciona Díaz (1997). Son características que están presentes en el juego, independientemente de las formulaciones teóricas:

-Es una actividad libre y espontánea. El juego es algo que el niño elige para darle cabida a su imaginación y espíritu creador. De él nace el deseo de jugar, puede expresarse sin prejuicios y sólo lo mueve el interés de la recreación o el cubrimiento de sus necesidades.

-No tiene interés material. El fin es el juego en sí mismo, es la simple recreación de escenas e imágenes del mundo real o fantástico por medio de la imaginación.

-Se desarrolla en orden. Para que el juego tenga lugar, se requiere un orden que es dictado por el propio juego.

-Manifiesta regularidad y consistencia. El niño expresa la actividad lúdica que corresponde a su desarrollo y manifiesta sus potencialidades, por lo que el juego podría considerarse también como una construcción de la realidad en el plano de lo imaginario.

-Tiene límites que la propia trama establece. La naturaleza del juego interviene para determinar hasta dónde es posible que el juego llegue y en dónde deja de ser juego.

-Se auto-promueve. El juego prepara para otro juego, ya que las habilidades y destrezas, que se adquieren en un momento dado, sirven como facilitadores para nuevos juegos.

-Es un espacio liberador. Permite disminuir las tensiones, pues el niño no se siente puesto a prueba mientras juega.

-No aburre. Cuando al niño se aburre, la actividad no está respondiendo a sus deseos e intereses y deja de ser lúdica.

-Es una fantasía hecha realidad. O bien, la realidad le presta su espacio a la fantasía, es la superposición del mundo real y el mundo de la imaginación del niño.

-Es una reproducción de la realidad en el plano de la ficción. Por medio de la ficción se puede llegar a dominar la realidad, porque permite ensayar conductas.

-Se expresa en un tiempo y en un espacio. El espacio es tanto físico como psicológico, e implica una sensación de seguridad, sin ella no se puede constituir un espacio de jugo.

-No es una ficción absoluta. La realidad también impregna el desarrollo de la ficción representada en el juego, de hecho es un constante ir y venir de la fantasía a la realidad.

-Puede ser individual o social. El niño comienza jugando solo, conforme se va desarrollando, comienza a jugar en paralelo con otros niños y finalmente juega junto con otros niños.

-Es evolutivo. El juego les sirve a los niños, primero, para conocerse a sí mismos y dominar su cuerpo y, después, para manejar las relaciones sociales y su medio.

-Es una forma de comunicación. El deseo del niño de conocer, entender y dominar su realidad encuentra su cauce en el juego, pues constituye la mejor forma de comunicación.

Todas estas características hacen del juego una herramienta muy importante para el trabajo psicoterapéutico con los niños.

LA PSICOTERAPIA DE GRUPO

Los grupos tienen una gran importancia a lo largo del desarrollo humano. En ellos, el individuo elabora sus experiencias de acuerdo con sus potencialidades innatas. Así, este proceso no consiste en la adaptación y adquisición de roles que

determinen a la persona, sino en la de diferenciación e individuación que tiene lugar en el contacto con los otros (Speier, 1970).

En la psicoterapia de juego grupal se procura crear un ambiente seguro, en el que sea posible aprovechar las características intrínsecas de los grupos en beneficio de los participantes. Una de esas características consiste en que los grupos suelen fomentar la espontaneidad, de manera que el nivel de participación de los niños en el proceso terapéutico aumenta (Sweeney, 2005).

El grupo facilita el aprendizaje vicario, los niños observan las conductas y emociones en otros niños, por lo que no sólo conocen nuevas conductas, sino que es más probable que se atrevan a realizarlas, es decir, ensayar nuevas conductas se vuelve menos amenazante. Además, el hecho de enterarse de que hay otros que comparten sentimientos y experiencias semejantes a las suyas, ayuda a los niños a dar un carácter de normalidad a sus propias vivencias y a reducir la culpa, pues se dan cuenta de que no son los únicos que sienten de determinada forma o que les ha pasado algo (Speier, 1970). Estas experiencias y emociones en común propician que la desinhibición sea más rápida en la terapia grupal, por lo que la catarsis adquiere un valor mayor y «la vivencia emocional que acompaña las fantasías es más intensa y permite la elaboración de los conflictos en forma más directa» (Speier, 1970).

Otra característica muy importante de la psicoterapia grupal es la semejanza que guarda con el mundo real de los niños. A menudo se dice que en ella se reproduce un microcosmos de la sociedad, lo cual facilita el proceso terapéutico en diversos aspectos. Uno de ellos es poner y respetar límites, no sólo por parte del terapeuta, sino por otros niños del grupo; esto promueve el juicio de realidad. Otro aspecto es que los niños pueden practicar conductas en un ambiente seguro y después pueden usarlas en su vida cotidiana. El grupo también ayuda a los niños a dejar de retraerse en un juego fantasioso y a manifestar sus problemas en el aquí y el ahora (Sweeney, 2005).

Trabajar en grupo facilita al terapeuta establecer la relación terapéutica con los niños, especialmente con quienes son más retraídos y tímidos; además le

permite observar conductas mucho más parecidas a las que se manifiestan fuera del consultorio. Las intervenciones que hace dentro de las sesiones pueden estar dirigidas a los aspectos intrapsíquicos o a los interpersonales de cada niño, pues ambos aspectos se manifiestan en la situación grupal (Sweeney, 2005).

Todas estas características permiten que la terapia de juego grupal pueda brindar a los niños la oportunidad de crecer y explorarse a sí mismos mediante las reacciones y respuestas de los demás participantes y que tengan «la oportunidad de reflexionar y comprenderse conforme aprenden a evaluarse y reevaluarse a la luz de la retroalimentación de sus compañeros» (Sweeney, 2005). Las opiniones de los demás niños en muchas ocasiones son más importantes que las del terapeuta; «la crítica de los pares conduce a una discusión y elaboración entre ellos, que favorece la maduración por el mismo proceso natural que se da en la vida diaria» (Speier, 1970).

SELECCIÓN Y TAMAÑO DE LOS GRUPOS

La terapia grupal se ha utilizado en una gran cantidad de casos diferentes. Ginott (1975, citado en Sweeney, 2005) afirma que el principal requisito que debe cumplir un niño para formar parte de un grupo terapéutico es que tenga «hambre social», es decir, la necesidad de ser aceptado por otros niños. Dado que la mayoría de los niños tienen esta necesidad, se pueden formar grupos psicoterapéuticos con un rango muy amplio tanto de edades, como de problemas. Sin embargo, no para todos los niños es lo mejor ser atendidos en grupo y, aunque no hay criterios de exclusión aplicables a todos los casos, Ginott (1961, citado en Sweeney, 2005) sugiere algunos puntos para tomar en cuenta al formar un grupo, sin olvidar que la decisión final depende de cada caso. Recomienda no incluir a niños: sumamente agresivos, sexualmente impulsivos, que tengan un apego deficiente con su madre, sociópatas con una imagen personal sumamente negativa, o niños que manifiestan una rivalidad muy intensa con sus hermanos. Este punto de la rivalidad con los hermanos es muy frecuente y, de hecho, en el

grupo que se presenta en este reporte, en tres casos los papás tenían quejas sobre la relación del niño con el hermano menor, a quien rechazaban y molestaban. Sin embargo, el grupo resultó útil para ellos. Para decidir si se incluye o no a un niño, se puede tener una sesión grupal de evaluación o se puede recurrir a los informes de padres y maestros (Sweenet, 2005).

En cuanto al tamaño del grupo, mientras menor sea la edad de los niños, también debe ser menor el número de participantes; Sweeney (2005) menciona que dos niños ya forman un grupo. Este autor también recomienda que el grupo sea balanceado, es decir, que las características de un niño se equilibren con las de otro. Este equilibrio también debe existir en cuanto al género de los participantes, es decir, que haya igual cantidad de niños y de niñas. Éste es un requisito ideal muy difícil de cumplir en la realidad, pues se necesitaría estar en una clínica donde se pueda hacer una selección así, garantizando además que todos los niños evaluados reciban la atención que requieren, y no sólo sean evaluados para después ser excluidos del grupo porque "no cumplen" con los requisitos.

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta es la edad de los participantes, de tal manera que no exista entre ellos una diferencia mayor a 12 meses, porque existen grandes diferencias en las características de desarrollo de cada edad. También se debe cuidar el tamaño físico, porque, aunque sean de la misma edad, a veces hay niños muy pequeños o muy grandes para su edad.

ENCUADRE

Para trabajar con un grupo, se recomienda un cuarto de 4 x 4 m. aproximadamente, no demasiado pequeño para que no genere frustración ni agresividad entre los niños, ni tan grande que propicie un comportamiento incontrolable o el aislamiento de los niños retraídos.

Se deben tener materiales que: faciliten la expresión creativa en diferentes modalidades, propicien el juego simbólico y la expresión emocional, y sean

resistentes. No debe haber un paquete de materiales para cada niño, para que tengan la oportunidad de aprender a compartir.

La duración de cada sesión que Sweeney (2005) propone también varía con la edad de los niños, pues deben tomarse en cuenta sus lapsos de atención. Plantea que, con niños preescolares y de primaria, las sesiones sean de 20 a 40 min. Y a partir de los 12 ó 14 años, pueden ser de una hora. En mi experiencia, esta duración es demasiado corta para trabajar con un grupo; si bien es cierto que los lapsos de atención a menor edad son mas breves, en el grupo los niños no necesitan permanecer concentrados en una sola cosa, pues la variedad de sucesos, materiales y niños permiten que, al menos de 6 años de edad en adelante, puedan trabajar durante una hora o hasta hora y media.

La frecuencia de las sesiones depende de la finalidad del grupo y la gravedad del problema, de tal manera que incluso pueden realizarse hasta cinco sesiones por semana en terapia de juego grupal intensiva.

En cuanto al rol del terapeuta Van der Kolk (1985, citado en Sweeney, 2005) plantea los siguientes puntos que éste debe cumplir en la terapia grupal para promover la creatividad en los niños: aceptar totalmente a cada niño; invitar a jugar sin explicaciones, razones, metas, preguntas o expectativas; ayudar a los niños a expresarse con respeto; permitir las expresión simbólica y poner límites a las conductas destructivas y agresivas de manera tranquila y sin criticar, mencionándolos brevemente cuando sea necesario; y ser empático.

CAPÍTULO 2

CONTRATRANSFERENCIA

El término contratransferencia designa el conjunto de reacciones emocionales, que el psicoterapeuta experimenta ante su paciente dentro del contexto de la terapia psicoanalítica, individual o grupal. Estas emociones y sentimientos se deben en parte a la historia personal del terapeuta, de sus complejos, cultura y aparato psíquico, pero también a lo que el paciente le hace sentir objetivamente con su personalidad y su transferencia (González, 1989).

Ha sido muy discutido qué se debe considerar contratransferencia y qué no. Sandler, Dare y Holder (1973) definen la contratransferencia como la respuesta emocional específica que surge en el analista debido a cualidades específicas del paciente. Esta definición excluye los rasgos generales de personalidad y la estructura psíquica interna del analista, e implica que 1) existen respuestas contratransferenciales normales, 2) la contratransferencia puede llevar a dificultades o a una inapropiada conducción del análisis si el analista no la logra hacer conciente o si no logra elaborarla de modo apropiado, y 3) el escrutinio constante por parte del analista de sus actitudes y sentimientos contratransferenciales pueden llevar a comprender mejor los procesos que ocurren en el paciente.

Sandler y cols. (1973) opinan que el prefijo «contra-» en el término contratransferencia puede entenderse con dos significados distintos: opuesto y paralelo. En el primer significado «contra-» es lo que se opone, como en ataque y contraataque, de tal manera que así como el analizado tiene su transferencia, el analista tiene la suya. En el segundo significado, es lo que hace balance en busca de equilibrio, como en punto y contrapunto; esta acepción enfatiza el balance que

se logra al comprender que la reacción de uno no es independiente de lo que viene del otro.

Además, llamar a un fenómeno transferencia y al otro contratransferencia implica que el proceso psicoanalítico se inicia con la transferencia del paciente. Esta definición está justificada por y dentro del encuadre psicoanalítico. En el caso de la psicoterapia infantil, se ha debatido si se puede o no hablar de transferencia. Sandler, Kennedy y Tyson (1980), desde la perspectiva de Anna Freud, identifican cuatro tipos de transferencia. La primera es la transferencia de modos habituales de relacionarse, que se refiere a los patrones de comportamiento con las personas; estos patrones no se manifiestan exclusivamente con el terapeuta, sino con las personas en general con quienes el niño se relaciona. La segunda es la transferencia de relaciones actuales, que se refiere a reacciones del niño ante una situación del presente —como el nacimiento de un hermano—, que el niño desplaza hacia el terapeuta. El tercer tipo es la transferencia de experiencias pasadas, que, se piensa, deriva de lo reprimido que surge en la relación con el terapeuta mediante el trabajo analítico. En esta transferencia se combinan la realidad actual —incluyendo la persona del terapeuta— con expresiones de la fantasía, los deseos y los recuerdos revividos, tales como los deseos preedípicos de poseer por completo a la madre. La neurosis de transferencia en los niños es diferente a la de los adultos, porque las relaciones objetales son del presente, mientras que en el adulto pertenecen al pasado. En los niños, por lo general los padres están con ellos, por eso, cuando se trabaja con niños, es muy difícil identificar los procesos de transferencia.

ANTECEDENTES

El término contratransferencia apareció por primera vez en «Perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica» (1910), donde Freud menciona que la

contratransferencia es un problema de la técnica psicoanalítica que obstaculiza el progreso del psicoanálisis y que, por lo tanto, debe superarse. La contratransferencia se debía a los puntos ciegos del propio analista, por lo que éste tenía la obligación de conocerla y superarla para poder desempeñarse como terapeuta. En sus «Consejos al Médico», Freud (1912) toma la figura del cirujano como modelo en su trabajo clínico: el psicoanálisis debía practicarse manteniendo al margen todos sus afectos, incluyendo la compasión humana, y concentrando todas sus energías psíquicas en practicar la operación siguiendo todas sus reglas. Freud fundamentó esta recomendación en el hecho de que la frialdad de los sentimientos del analista crea las condiciones más favorables para brindar al enfermo el máximo auxilio posible, al mismo tiempo que da protección a la vida afectiva del analista. Sin embargo, Freud nunca sistematizó sus ideas en torno a la contratransferencia, ni elaboró una teoría sobre ella.

Después de dichas menciones de Freud sobre este tópico, pasaron muchos años sin que se tomara en cuenta; una aportación que pasó inadvertida fue la de Ella Sharpe, la cual tuvo lugar en el Simposio sobre Análisis Infantil en 1927. Sharpe hizo un análisis de sus reacciones frente a su paciente —un adolescente de 15 años— y describió una investigación acerca de la angustia contratransferencial y los conflictos del analista con su superyó, el cual proyecta en el paciente y sus padres, así como del manejo de la culpa por medio de mecanismos de negación y proyección (Etchegoyen, 2002).

Después de Sharpe, pasaron varios años sin que el tema de la contratransferencia fuera tratado. Theodor Reik (1933, en Etchegoyen, 2002) habló de la intuición como un medio más confiable que el mero razonamiento para captar el inconsciente del analizado, al mismo tiempo que consideraba la contratransferencia como una resistencia del analista que debe ser superada en el autoanálisis. Otros analistas, como Wilhem Reich y Otto Fenichel, también hablaban de la utilidad de la intuición, pero no la relacionaban con la contratransferencia, sino con la experiencia, el oficio y el ojo clínico del analista.

A principio de la década de 1950, Paula Heimann y Heinrich Racker, cada uno por su lado, cambiaron la noción que hasta entonces se tenía de la contratransferencia (Etchegoyen, 2002). A partir de entonces se ha reflexionado más sistemáticamente sobre este tema.

HEIMANN: LA CONTRATRANSFERENCIA COMO INSTRUMENTO DEL ANALISTA

Paula Heimann (1950) planteó la tesis de que la contratransferencia es una de las herramientas más importantes con que cuenta el psicoanalista. Siguiendo a Freud en su recomendación de que el analista debe mantener una atención flotante que permita captar todo lo que el paciente dice sin hacer una selección consciente del material que surge en cada sesión, Heimann sugirió que el terapeuta también requiere de una sensibilidad emocional libremente provocada, pues por medio de ella es posible comprender los movimientos emocionales y las fantasías inconscientes del paciente. Para llegar a esta conclusión, Heimann partió del supuesto, aceptado desde Freud, de que el inconsciente del analista comprende al inconsciente del paciente. La comprensión del paciente que alcanza el terapeuta a este nivel se manifiesta en su conciencia en forma de sentimientos, es decir, en su contratransferencia. El terapeuta puede aprovechar los sentimientos que le despierta el paciente comparándolos con sus asociaciones y conductas para comprobar si lo ha comprendido o no.

El terapeuta debe ser cuidadoso en la intensidad de sus propias emociones, pues, cuando es mucha —trátese de amor, odio, alegría o ira—, las emociones impulsan a las personas en general hacia la acción más que hacia la contemplación y, por tanto, disminuye en el terapeuta la capacidad de observación (Heimann, 1950). Es decir, si la respuesta emocional del analista es muy intensa,

no podrá cumplir su función. Por ello, la sensibilidad emocional que éste requiere es amplia, capaz de diferenciar y móvil, más que intensa.

La situación analítica es una relación entre dos personas que se diferencia de otro tipo de relaciones no por la presencia de sentimientos en una de las personas y su ausencia en la otra, sino por el grado en que los sentimientos son experimentados y por la manera en que son usados por cada una de ellas (Heimann, 1950). Para el psicoterapeuta es muy importante haber tenido su propio proceso analítico como paciente; sin embargo, el objetivo del análisis no es convertir al psicoterapeuta en un cerebro mecánico que pueda producir interpretaciones basándose en un procedimiento meramente intelectual, sino que sea capaz de experimentar los sentimientos que el paciente le evoca —sin descargarlos, como lo hace el paciente— y de subordinarlos a la tarea psicoanalítica, en la que el terapeuta debe devolver al paciente su imagen especular (Heimann, 1950).

En algunas ocasiones, el analista que emplea la atención flotante en combinación con las respuestas emocionales libres encontrará que sus sentimientos no constituyen ningún problema, pues éstas coinciden con el significado que él comprende conscientemente. Pero sucede a menudo que las emociones que se suscitan en él están mucho más cerca del punto crucial que su razonamiento, es decir, «su percepción inconsciente del inconsciente del paciente es más precisa y se adelanta a sus ideas conscientes acerca de la situación» (Heimann, 1950; pág. 116).

RACKER: CONTRATRANSFERENCIA CONCORDANTE Y COMPLEMENTARIA

Heinrich Racker (1953, citado en Etchegoyen, 2002) distinguió entre dos clases de contratransferencia, según la forma de identificación: concordante y

complementaria. En el primer caso el analista identifica su ello, yo y superyó con el ello, yo y superyó del analizado. En la contratransferencia complementaria, el analista se identifica con los objetos internos del analizado.

Para Racker, las identificaciones concordantes por lo general reflejan la empatía y comprensión del analista, es decir, su contratransferencia positiva sublimada, mientras que la contratransferencia complementaria es señal de un conflicto mayor. Mientras menor sea el éxito de la identificación concordante, se intensifica la complementaria. Comúnmente el término contratransferencia se refiere a las identificaciones complementarias y no a las concordantes, aunque ambas están relacionadas con los procesos inconscientes del analista y su pasado.

Etchegoyen (2002) encuentra algunas dificultades en las ideas de Racker. Para empezar, señala que la identificación concordante con el superyó del analizado es una identificación con un objeto interno, por ello la identificación del analista con el superyó del analizado es concordante cuando hay coincidencia en la apreciación de la culpa y complementaria cuando el analista cumple la función de censor. Cuando un paciente se hace reproches a sí mismo, es más difícil estar de acuerdo con Racker, porque en ese caso la identificación concordante no puede ser la más empática. Otra crítica que hace Etchegoyen (2002) es que Racker sólo utilizó los mecanismos de proyección e identificación en sus explicaciones, pero no tomó en cuenta la identificación proyectiva.

Otra cuestión es la de los objetos parciales y los objetos totales. Racker dice: «Cuanto mayores sean los conflictos entre las propias partes de la personalidad del analista, mayores serán las dificultades para realizar las identificaciones concordantes en su totalidad». Es evidente que la identificación que tiene en mente Racker es la concordante con un objeto total; pero entonces lo que vale es la integración, más que la concordancia (Etchegoyen, 2002).

Etchegoyen (2002) opina que la comprensión o empatía del analista no depende de que se identifique concordante o complementariamente, sino del

grado de conciencia que tenga del proceso, de la plasticidad de las identificaciones y de la naturaleza objetal del vínculo.

Llegamos aquí a otro punto en que se hace cuestionable la clasificación de Racker, ya que la contratransferencia concordante es la que más se presta a un vínculo de tipo narcisista. El mismo Racker lo advierte cuando señala que la contratransferencia concordante anula en cierto sentido la relación de objeto, lo que no sucede en la complementaria. Las identificaciones concordantes —narcisistas— implican el mayor monto de participación contratransferencial.

GRINBERG: LA CONTRAIDENTIFICACIÓN PROYECTIVA

León Grinberg (1974, citado en Etchegoyen, 2002) estudió los efectos reales que tiene el objeto, cuando personas con personalidad regresiva utilizan la identificación proyectiva. Grinberg añade otro fenómeno a los descritos por Racker —contratransferencia concordante y complementaria—, al cual denomina contraidentificación proyectiva, y agrega que las tres están ubicados dentro de un mismo continuo. A diferencia de la contratransferencia complementaria —en la que el analista responde a la transferencia identificándose con los objetos del paciente—, en la contraidentificación proyectiva el analista se ve forzado a desempeñar un papel que se le impone por medio de la violencia y el exceso de la identificación proyectiva del paciente. El analista no percibe concientemente esta identificación excesiva y por ello se deja llevar pasivamente a desempeñar el rol que —en forma activa, aunque inconsciente— el analizado forzó dentro de su yo. El analista deja de ser él y se transforma en lo que el paciente quiso que se convirtiera y, sin embargo, según Grinberg (1957, citado en Etchegoyen, 2002), esta reacción del analista es independiente de sus propias ansiedades y conflictos. No obstante, como Etchegoyen (2002) apunta, siempre puede pensarse que, en última instancia, a pesar de que haya sido obligado por la identificación

proyectiva del paciente, el analista tiene cierta participación en este fenómeno, pues podría haber introyectado activamente la proyección recibida para responder en forma adecuada, es decir, la pasividad del analista puede ser una forma activa de no comprender o preferir que lo invadan.

MONEY-KYRLE: LA CONTRATRANSFERENCIA NORMAL

Money-Kyrle (1956, citado en Etchegoyen, 2002) considera que la contratransferencia normal ocurre cuando el terapeuta asume un papel parental, porque es complementaria a la transferencia del paciente; debido a que en la transferencia se reactivan conflictos infantiles, la condición que más conviene a la contratransferencia es la parental. Cuando este autor habla de normal se refiere a que es la norma y no a que el proceso sea totalmente sublimado y libre de conflicto. El analista asume esta actitud contratransferencial a partir de una vivencia inconsciente, en la que se siente el padre o la madre del paciente. El marco analítico es lo que permite esta situación.

Money-Kyrle afirma que la contratransferencia se puede utilizar adecuadamente a partir de una identificación con el sujeto y con su objeto, ya que, para cumplir con su tarea, el analista se tiene que colocar en los dos lugares. Este mecanismo se realiza por medio de la identificación proyectiva del yo infantil del analista en el paciente y por la identificación introyectiva de la figura parental. En la contratransferencia normal, el analista asume el papel del padre proyectado por el niño y puede comprender el papel de niño no sólo gracias a esa posición de padre, sino también a partir de una identificación proyectiva de su yo infantil en el paciente, movilizada por su tendencia a reparar.

Etchegoyen (2002) señala que la identificación doble que propone Money-Kyrle incluye las dos que propone Racker, concordante y complementaria; si la identificación concordante se hace con el yo infantil que sufre del analizado, sin

tener para nada en cuenta el objeto parental, lo más probable es que el analista haya utilizado la identificación proyectiva no para comprender el yo infantil de su analizado —empatía—, sino para deshacerse de un aspecto infantil suyo que no puede tolerar dentro de sí.

Money-Kyrle señala que el conflicto contratransferencial del analista no sólo proviene de su propio inconsciente, sino también de lo que el paciente hace o le proyecta. El analizado no sólo es responsable en parte de la contratransferencia del analista, sino que también padece sus efectos. La única solución que tiene el analista es analizar primero su conflicto, ver, después, de qué manera el paciente contribuyó a crearlo y, por último, advertir los efectos de su conflicto en el paciente. Sólo cuando este proceso de autoanálisis se haya cumplido, estará el analista en condiciones de interpretar y, entonces no tendrá ya necesidad de hablar de su contratransferencia, sino básicamente de lo que le pasa al analizado.

WINNICOTT: LA CONTRATRANSFERENCIA Y LA ACTITUD PROFESIONAL

Winnicott (1960) clasifica los fenómenos contratransferenciales en tres tipos:

1) los sentimientos contratransferenciales anormales, que deben considerarse como una prueba de que el analista necesita más análisis;

2) los sentimientos contratransferenciales que tienen que ver con la experiencia y el desarrollo personal del analista y de los que depende el trabajo de cada analista, y

3) la contratransferencia verdaderamente objetiva del analista, el amor y el odio del analista como respuesta a la personalidad y al comportamiento real del paciente; está basada en una observación objetiva.

Winnicott destaca la actitud profesional, que el analista debe mantener durante el ejercicio de su trabajo, y de la tensión que genera. Para poder mantener esta actitud basta con que el analista, mediante su análisis, aumente la estabilidad de su carácter y la madurez de su personalidad, pues ambos son la base de su actividad profesional y de la habilidad para mantener la relación profesional.

Winnicott también advierte el riesgo de que la actitud profesional sea producto de defensas e inhibiciones y obsesión por el orden. De hecho, es esta situación la que genera tensión en el terapeuta, debido a que cualquier estructuración de sus defensas yóicas disminuye su capacidad para enfrentarse a una situación nueva. Por lo tanto, el terapeuta debe permanecer vulnerable y, al mismo tiempo, conservar la actitud profesional durante su trabajo. El analista se muestra objetivo y consecuente durante la sesión, sin pretender obrar como salvador, maestro, aliado o moralista. En este sentido, la importancia del análisis del propio analista consiste en que fortalece su propio Yo, de manera que pueda comprometerse profesionalmente.

Para Winnicott la contratransferencia designa «los rasgos neuróticos que estropean la actitud profesional y que desbaratan la marcha del proceso analítico tal como lo determina el paciente».

LA CONTRATRANSFERENCIA EN LA PSICOTERAPIA DE NIÑOS

Los desarrollos teóricos de la contratransferencia se han dado en el contexto de la psicoterapia de adultos. En el caso de los niños, se mencionan aspectos contratransferenciales importantes, pero no de una forma sistematizada. Esquivel, Heredia y Lucio (1999) mencionan que, en el trabajo con niños, el psicoterapeuta revive su infancia reprimida, de manera que inconscientemente trata de darle al niño lo que no recibió él de sus propios padres o lo que hubiera

querido que le dieran. El psicoterapeuta también puede convertirse en cómplice o juez de los padres.

En la psicoterapia de juego grupal, el terapeuta requiere de la capacidad de tomar contacto con sus partes infantiles para poder darse cuenta de los estados emocionales que se van suscitando dentro del grupo, y al mismo tiempo poder mantener la distancia necesaria para ejercer su función (Privat y Quélin-Souligoux, 2000). Esman (1988) considera que un psicoterapeuta de niños debe ser lo suficientemente maduro para no sobreidentificarse, debe permitirse cierta medida de regresión controlada sin perder su capacidad para observar e interpretar, y debe ser capaz de soportar presiones afectivas intensas sin perder el control. También debe tener la capacidad de sobrellevar la provocación sin ser provocado y la seducción sin ser seducido, y estar lo suficientemente satisfecho con la resolución de sus propios conflictos para soportar su resurgimiento en la situación de tratamiento y su representación en el juego del niño. Por estas razones, en el caso del psicoterapeuta que trabaja con niños la cuestión de la frialdad que se le exige es con mayor razón irrealizable, pues, ante un niño que juega, el terapeuta experimenta una contratransferencia muy móvil la mayor parte del tiempo (Anzieu, 2001).

La terapia de niños está marcada por una notable diferencia generacional entre paciente y terapeuta; para el niño el terapeuta no es neutral, porque es representante de los adultos: padres y maestros de todas clases. El analista puede sentir esa diferencia desde el primer contacto, que generalmente es con los padres. Las emociones que puede sentir en ese primer momento activan identificaciones conscientes e inconscientes con los padres y con el niño (Anzieu, 2001).

Anzieu (2001) habla del encuadre en la psicoterapia infantil y lo relaciona con la contratransferencia. Para esta autora, el encuadre en el que se desarrolla la terapia representa las exigencias superyóicas y frecuentemente persecutorias por sus características de estabilidad. Los niños pueden cometer infracciones y ataques en su juego como una manera de actuar sus fantasías. También durante

las sesiones, el niño experimenta frustraciones y reacciones violentas, que se manifiestan mediante los temas que elige jugar. Sin embargo, hasta en situaciones de este tipo, el niño encuentra la contención que le brinda el encuadre, en donde puede atacar y, al mismo tiempo, ser acogido de manera incondicional por el terapeuta. Aun cuando la violencia, las pulsiones destructoras, la insatisfacción, las conductas violentas y los sentimientos de castración se interpreten y el niño se sienta agredido, éste tiene la certeza de que puede contar con el terapeuta. El escenario terapéutico permanece como el continente de las conductas, ideas y sentimientos que el terapeuta puede interpretar. Una parte del encuadre puede transformarse siguiendo tanto el proceso terapéutico, como el contenido; otra parte permanece estable y sirve de apoyo al niño para desarrollar su Yo. El marco toma, entonces, un sentido y despierta el superyó que se requiere para la estructuración firme del yo. Pero este género de situaciones provoca inevitablemente en el analista vivas reacciones contratransferenciales. Puede resistirse o utilizarlas para interpretar cuando están próximos a su preconsciente, pero cuando no se toman en cuenta esas reacciones, las interpretaciones pueden expresarse a destiempo y la situación puede empeorar (Anzieu, 2001).

Clémens (2002), aunque no habla de la contratransferencia, destaca el papel del afecto en el trabajo con niños como la principal forma de comunicación, debido al desfase que existe entre lo que el adulto y el niño perciben, entienden e interpretan; el niño es un ser indefenso y desintegrado mientras más pequeño, y por ello cobra gran relevancia la observación del afecto que aparece en la sesión, como indicador del estado psíquico y emocional del niño.

Una de las dificultades que se presentan cuando el adulto observa el estado emocional del niño se debe al desfase entre su propio nivel de expresión y el del niño. El adulto interpreta los afectos del menor desde su perspectiva, desde su historia y madurez emocional (Clémens, 2002). De ahí se deriva el concepto de «preocupación materna primaria», que coloca a la madre como un ser dotado de una disposición particular hacia su bebé y que corre el riesgo de trasladarse al escenario terapéutico y hacer creer al terapeuta que tiene un don o una

disposición (omnipotente) para interpretar lo que le pasa al niño. Así, el juego corre el riesgo de transformarse en algo real, traumático y perturbador por la intromisión discordante del adulto, pues éste experimenta e interpreta con una madurez emocional inaccesible al niño. Las primeras experiencias infantiles marcan al recién nacido y se inscriben en el registro de las sensaciones que se tornarán después en sentimientos o en síntomas. El riesgo de malinterpretar o de una empatía equivocada está presente en toda interacción humana temprana, sobre todo porque involucra pulsiones parciales.

LA CONTRATRANSFERENCIA EN LA PSICOTERAPIA GRUPAL

En la psicoterapia de grupo con adultos, explica Anzieu (1978), la transferencia se dirige al terapeuta considerado no sólo como objeto que recibe las proyecciones de los miembros del grupo, sino también como una persona que es cuestionada por la situación grupal —en tanto que se expone a que se dirija hacía él la transferencia negativa colectiva— y como miembro de un equipo. Es decir, para el terapeuta que trabaja con grupos, la contratransferencia no se manifiesta solamente en relación con algunos participantes como individuos, sino también en relación al grupo —como objeto libidinal—, al coterapeuta y a otros compañeros del equipo de supervisión. La contratransferencia, por lo tanto, se basa tanto en los deseos personales del terapeuta que están detrás de su interés por los procesos grupales, como en la relaciones de objeto que inconscientemente se movilizan en él frente a sus compañeros de trabajo en los diferentes momentos del proceso.

El terapeuta que trabaja de manera individual trabaja su contratransferencia en su autoanálisis y, ocasionalmente, en discusiones con colegas acerca de las dificultades que ha tenido en su trabajo terapéutico. En el caso del terapeuta de grupo, la situación es diferente; aunque el autoanálisis sigue siendo importante,

sólo es un complemento, porque en el proceso grupal es más importante analizar con el coterapeuta y los otros miembros del equipo lo ocurrido en las sesiones de terapia: las intervenciones que se llevaron a cabo, las que hubiesen sido posibles o que lo serán para la siguientes sesiones, y las intenciones, vivencias personales, satisfacciones y angustias de los terapeutas. Al verbalizar lo que la dinámica del grupo produce en ellos, pueden diferenciar lo que está relacionado con sus propios conflictos neuróticos de lo que está relacionado con la angustia, la fantasía y la estrategia defensiva del grupo en ese momento. Análoga a la relación del psicoterapeuta con su supervisor en el control de sus primeros casos, la relación del psicoterapeuta de grupo con el coterapeuta y el equipo de trabajo permite que el terapeuta aprenda a usar su contratransferencia para desentrañar los contenidos latentes del grupo (Anzieu, 1978). Por lo tanto, el análisis de la contratransferencia es una necesidad constante al trabajar con grupos, porque permite al terapeuta tomar conciencia de la situación grupal, confiar en sí mismo, superar sus propias resistencias y. estimular la agudeza de su escucha. Además, dentro del equipo de trabajo puede presentarse un conflicto interno, que corresponde al eco de una fantasía inconsciente que opera colectivamente entre los participantes de un grupo y que, de otro modo, habría pasado desapercibido para el terapeuta y el resto de su equipo de trabajo.

Anzieu (1978) también plantea que existe un fenómeno muy particular del trabajo con grupos: la intertransferencia. Con este término se refiere a los movimientos transferenciales que se presentan entre el terapeuta y el coterapeuta, así como entre estos dos con el equipo de trabajo. Para analizar esta intertransferencia no existe un tercero que medie, por lo que esta tarea le corresponde a los miembros del equipo, a los directamente involucrados.

OBJETOS TRANSFERENCIALES EN PSICOTERAPIA GRUPAL

El estudio de la contratransferencia ha partido de las ideas previas acerca de la transferencia, por ello considero que revisar las distintas modalidades de transferencia servirá para reflexionar sobre la contratransferencia en los grupos.

Bejarano (1978), dentro de la psicoterapia de grupo, habla de cuatro objetos transferenciales: 1) el terapeuta[1], sobre quien recae la transferencia central, 2) los "otros", es decir, los demás participantes del grupo; la transferencia dirigida hacia ellos se denomina transferencia lateral; 3) el grupo —como una unidad—, al que se dirige la transferencia grupal, y 4) el mundo exterior, para cuya transferencia no elige un término. Bejarano se ocupa de los tres primeros objetos transferenciales con mayor detalle.

Plantea, respecto de "los otros", que el grupo funciona siguiendo el modelo de la primera y la segunda tópica freudiana. La primera tópica, que distingue lo Conciente de lo Inconsciente, se manifiesta en el discurso manifiesto y latente del grupo; el terapeuta, y en ocasiones los pacientes mismos, funciona como el sistema Perceptivo-Conciencia haciendo interpretaciones. De acuerdo al modelo del ello, yo y superyó —segunda tópica—, cada integrante del grupo proyecta sus conflictos sobre los demás miembros, quienes representen parcial o totalmente a sus instancias psíquicas, y se actualizan, así, los conflictos intrapsíquicos. Por otro lado, la situación grupal moviliza emocionalmente a todos los miembros del grupo, lo que permite que se presente la regresión y exista la posibilidad de reactualizar en forma intensa las etapas de reestructuración del yo. "Los otros" con frecuencia también pueden suscitar proyecciones de imágenes fraternas entre los participantes.

Para Bejarano el grupo opera como una fantasía en la psique individual, en la que se encuentran representaciones reprimidas del grupo. La imagen del grupo

[1] En esta propuesta de Bejarano, no se habla de un terapeuta, sino de un monitor, pues él no trabajaba con grupos terapéuticos, sino de formación. Sin embargo, lo que dice del monitor es puede generalizar al terapeuta, así que en adelante sustituyo monitor por terapeuta.

puede ser la de un objeto bueno, que se debe preservar a toda costa, o de objeto malo persecutorio. Por lo tanto, el grupo activa ansiedades muy primitivas y sentimientos de persecución, intrusión y fragmentación psíquica. Las imagos grupales proyectadas al grupo pueden ser imagos familiares "reales" o ideales, pero también puede pertenecer a las experiencias culturalmente compartidas, o bien, a la relación primitiva con la madre.

Bejarano menciona que el mundo exterior puede ser visto como un objeto bueno cuando el paciente proyecta sus objetos internos malos dentro del grupo, y a esta manera de proyectar objetos buenos y malos le llama fase persecutoria. Cuando la situación se invierte y las partes malas son proyectadas al exterior y los objetos buenos al interior del grupo, se trata de una defensa maníaca.

El progreso en el grupo ocurre cuando las pulsiones de vida y la destructividad pueden integrarse; entonces las pulsiones destructivas se orientan en dos direcciones: por un lado, contra el mundo exterior y su hostilidad real y, por el otro, contra el mundo interno, de tal manera que la destructividad es integrada y asumida por la persona y, por lo tanto, se pone al servicio de una moral coherente y es guiada por un ideal del Yo y un Superyó flexibles y deja una amplia autonomía al Yo —apto, así, para utilizar las energías del ello— para luchar contra los riesgos de fragmentación psíquica (Bejarano, 1978).

CONTRATRANSFERENCIA EN EL TRABAJO GRUPAL CON NIÑOS

Como hemos visto, trabajar con un niño implica mayor movimiento contratransferencial que trabajar con un adulto; al trabajar con un grupo de niños la contratransferencia adquiere mayor relevancia. Según Privat y Quélin-Souligoux (2000), la contratransferencia es muy importante, porque precede y organiza la transferencia, pues, desde antes de que el grupo esté formado, el terapeuta piensa en la conformación de ese grupo y en cómo va a ser la forma de trabajo que permita alcanzar las metas terapéuticas. En ocasiones, el terapeuta se encuentra con los niños en sesiones individuales y a partir de esas sesiones

empieza a imaginar cómo será el grupo, pero este grupo también estará marcado por la huella de los grupos de la historia personal del terapeuta, principalmente por su grupo familiar. La pregunta que se debe hacer el terapeuta es: ¿Qué parte de mi historia familiar será revivida? Las explicaciones contratransferenciales organizan la práctica del terapeuta la mayor parte de las veces. Responder esa pregunta le permite comprender mejor la elección de la conducta que empleará con un grupo en particular, sea como terapeuta único o en coterapia.

Privat y Quélin-Souligoux (2000) ven la contratransferencia como una herramienta indispensable al trabajar con niños, pues, aunque su propósito es generar experiencias terapéuticas, el grupo produce angustias de persecución y fragmentación en los niños, las cuales ponen en marcha la transferencia. El terapeuta también puede experimentar esa angustia cuando asume las múltiples transferencias tanto positivas, como negativas de los niños. Estos autores plantean que la mejor forma de analizar las transferencias es analizando la contratransferencia que surge como respuesta ante ellas, pues analizar las distintas transferencias una tras otra o simultáneamente resulta mucho más difícil.

El terapeuta es el soporte de elaboración del proceso terapéutico grupal y el soporte de las transferencias múltiples; él es quien siente el conflicto y a él corresponde la tarea de esclarecerlo por medio de su trabajo de pensamiento y verbalización. Sin embargo, la movilización de los afectos puede ser tan rápida e intensa que le deja poco tiempo para elaborar y, de hecho, puede sentir la conducta de los niños como un verdadero ataque a su facultad de pensar, pues los niños generalmente tienden a poner en marcha su transferencia negativa a hablar[2] (Privat y Quélin-Souligoux, 2000).

Corominas, Farré, Martínez y Camps (1996) destacan la importancia de estar en contacto con la contratransferencia, pues eso permite al terapeuta comprender el grupo y a utilizarla adecuadamente, sobre todo cuando el grupo se

[2] Pienso que es necesario diferenciar cuándo la evasión a hablar o escuchar es producto de una resistencia y cuándo se debe simplemente al periodo de desarrollo de los niños. En cualquier caso, los niños hablan y escuchan mejor cuando están realizando alguna otra actividad que cuando hablar es lo único que se les pide que hagan.

desorganiza y los niños empiezan a insultarse y molestarse unos a otros, aunque sea "en broma". Más que acusar al grupo, el terapeuta debe preguntarse si en esa sesión habrá pasado por alto algún conflicto o algo está pasando inadvertido y con el desorden los niños aprovechan la posibilidad de proyectar la ansiedad que resulta de ese conflicto en el terapeuta. En esas ocasiones el grupo tolera mejor la verbalización acerca de lo que ha estado ocurriendo, que las acusaciones de falta de colaboración o de ataque a la comprensión. La provocación del grupo a una determinada manifestación contratransferencial puede hacerse consciente cuando el terapeuta le dice al grupo lo que la situación le hace sentir.

Para resumir, la contratransferencia es un elemento central en el trabajo psicoterapéutico, tanto en la psicoterapia de adultos, como la de niños, tanto en la modalidad individual, como grupal; en todos los casos es una herramienta indispensable para el psicoterapeuta. Sin embargo, es poco frecuente encontrar en la literatura sobre psicoterapia de juego grupal información sistematizada acerca de la psicoterapia infantil en general, y en la psicoterapia grupal en particular; por ello recurrí a escritos clásicos que abordan este tema. En la siguiente sección presento el método que seguí para escribir este trabajo.

CAPÍTULO 3.

MÉTODO

En este trabajo presento un estudio de caso del proceso de un grupo psicoterapéutico de niños, tomando como eje central la contratransferencia y usando la metodología cualitativa. Para este estudio considero la contratransferencia en un sentido amplio, de acuerdo a la definición de González (1989), «conjunto de reacciones emocionales, que el psicoterapeuta experimenta hacia su paciente dentro del contexto de la terapia psicoanalítica —individual o grupal—, las cuales son producto tanto de la historia personal, complejos, cultura y aparato psíquico del terapeuta, como de lo que el paciente le hace sentir objetivamente con su personalidad y su transferencia».

Este estudio de caso corresponde al tercer tipo según la clasificación de Stake (1994), el cual combina características de los tipos intrínseco e instrumental. Como los estudios de caso intrínsecos, mi principal objetivo es comprender mejor el caso particular que presento, pues, por sí mismo, el caso es interesante; también es instrumental, porque partí de la teoría existente acerca de la contratransferencia para comprender mejor mi experiencia como psicoterapeuta en este grupo. Por lo tanto, este trabajo también permite reflexionar acerca de la teoría y sacar algunas conclusiones en relación a esta experiencia particular.

Como ya mencioné, este reporte de experiencia consiste en un estudio de caso. Un estudio de caso se define por el interés en los casos individuales —no por los métodos utilizados en la investigación— y su finalidad es optimizar la comprensión de un caso más que generalizar las conclusiones (Stake, 1994).

Otro de los objetivos de este trabajo es que sea una fuente de experiencia vicaria para psicoterapeutas de niños interesados en trabajar con grupos y que

dicha experiencia les permita realizar, lo que Stake y Trumbull (1982, citado en Stake, 1994) llaman, generalizaciones naturalistas. Es decir, que a partir del encuentro con mi experiencia, los psicoterapeutas noveles construyan su propio conocimiento y amplíen su experiencia, y que ambas cosas les ayuden en su trabajo psicoterapéutico.

El material que conforma el estudio de caso proviene de reportes de auto-observación. Después de cada sesión, escribía tanto lo ocurrido en el grupo, como lo que se movilizaba en mí. También comentaba con Ariadna (mi co-terapeuta, y a quien me referiré de aquí en adelante como Ari) la sesión al día siguiente, revisábamos el video y completaba mis notas, es decir, también se incluía el análisis de lo que Anzieu denomina como intertransferencia.

En este trabajo utilizo la escritura como un método de investigación en sí mismo (Richardson, 1994). Es decir, en el proceso de escribir di claridad y forma a este trabajo, pero también me daba cuenta de algunas cosas que no había notado antes de empezar a escribir, de ahí que considere la escritura como una forma de investigación. No solamente fue escribir el trabajo, sino las lecturas que de cada borrador hacían Vero (mi revisora), Yola (mi compañera) y Fayne (mi tutora). A partir de lo que yo escribía y las ideas que quería transmitir, todas ellas daban sus puntos de vista de mi reporte.

La forma en que reporto el caso corresponde a las representaciones evocativas, las cuales utilizan recursos literarios para re-crear la experiencia vivida y evocar respuestas emocionales (Ricardos, 1994). Este tipo de escritura tiene diversas clases, de las cuales retomo la *narrativa del self*. Esta forma de escritura es altamente personalizada, en la que el autor cuenta historias acerca de su experiencia. La narrativa del self se sirve de la rememoración dramática, metáforas, imágenes, personajes, redacción inusual, juegos de palabras, subtextos y alusiones; el escritor construye una secuencia de eventos, un "argumento". Aunque Richardson (1994) plantea que no se incluyen interpretaciones en la narrativa del self, yo si recurro a ellas, pues tomo como punto de partida para mis reflexiones la teoría.

ESCENARIO

La experiencia que reporto en este trabajo tuvo lugar en el Centro Comunitario "Julián MacGregor y Sánchez Navarro", que pertenece a la Facultad de Psicología, UNAM, y depende directamente de la Coordinación de Centros de Servicios a la Comunidad Universitaria y al Sector Social. El Centro Comunitario fue fundado en 1988, inicialmente con el nombre de "Dr. Oswaldo Robles" y rebautizado en 2002 con su nombre actual, con la intención de contribuir a la formación de los alumnos de la Facultad de Psicología, tanto de licenciatura como de posgrado, además de brindar atención a la población de las colonias circundantes (Ajusco, Candelaria, Díaz Ordaz, El Reloj, San Pedro Tepetlapa, Sta. Ursula Coapa y Sto. Domingo). Generalmente, entre la población de estas colonias, varias familias ocupan una misma casa o sus casas están dentro de un mismo terreno, lo cual, por un lado, provoca hacinamiento y los problemas que éste implica, pero, por otro, también puede convertirse en un recurso para las familias, pues pueden apoyarse de distintas maneras, principalmente en el cuidado de los hijos cuando ambos padres tienen que trabajar o en el caso de las familias uniparentales. Por otro lado también se encuentran con frecuencia problemas relacionados con el alcohol, de pareja y maltrato infantil.

En el Centro Comunitario "Dr. Julián MacGregor y Sánchez Navarro" los alumnos pueden hacer su servicio social, prácticas profesionales y las residencias correspondientes a las maestrías de Psicología Educativa, Psicoterapia Infantil (desde el 2004) y Terapia Familiar (desde 2005). Los recursos de espacio y audiovisuales permite organizar conferencias, talleres, mesas redondas, pláticas, cine debate y también hacer psicoterapia tanto en la modalidad individual, como familiar y grupal.

El inmueble consta de dos niveles, en los que se ubican 8 cubículos, una sala de cómputo, una sala de juntas, una sala de lectura, dos cámaras de Gessell

y un salón de usos múltiples. Además, cuenta con una recepción y sala de espera en la entrada. Es un lugar pequeño, pero aprovecha al máximo el espacio, por lo que resulta cómodo trabajar ahí. Asimismo, lo pequeño del lugar simplifica los procedimientos administrativos, de manera que para las personas es sencillo solicitar atención y el modo de trabajo y la iniciativa de maestros y alumnos son respetados y apoyados.

En lo concerniente a la atención terapéutica, particularmente para niños, las personas tienen que llamar o presentarse directamente en el Centro Comunitario para hacer su solicitud. El único requisito es vivir en alguna de las colonias circundantes ya mencionadas. Las personas son registradas en una lista de espera, cada terapeuta deja sus horarios disponibles en la recepción y, en ocasiones, el tipo de personas que atiende (edad, motivos de consulta), y la secretaria asigna los pacientes de acuerdo con esos horarios. Si así lo desea, el terapeuta puede llamar directamente al solicitante y darle cita.

Cada terapeuta se encarga de cobrar la cuota de recuperación por cada sesión —$50—, la cual puede reducirse cuando la persona no puede pagarla, y al final de cada mes entrega el dinero que ha recibido por las consultas, junto con los recibos correspondientes, e información estadística (número, fecha y hora de las sesiones, personas atendidas, motivo de consulta).

El trabajo terapéutico que relato en este trabajo, tuvo lugar en tres espacios diferentes. El primero, nueves sesiones, fue la sala de lectura. Esta sala está ubicada en el nivel inferior, por lo que de la sala de espera, había que bajar escaleras. Las dimensiones de esta sala son de 4.20 x 3.50 m. Dentro hay tres libreros en donde está ordenada la colección con que cuenta el Centro Comunitario. También hay un escritorio con un monitor de computadora y un teclado, fuera de uso ambos. A un lado de esta sala está el pasillo y por el otro un pequeño patio, a ambos lados tiene ventanas. Cuenta también con un pizarrón blanco. Generalmente había sillas con paleta que teníamos que sacar antes de cada sesión y dejábamos una sillita para cada niño y para nosotros. Este no era el

mejor lugar del Centro para trabajar en grupo, sin embargo, era el único que estaba disponible en el horario que designamos para éste, de 5:00 a 6:30 p.m.

Las siguientes sesiones se llevaron a cabo en el salón de usos múltiples, el espacio más amplio del Centro, 3 x 10, con una cortina de madera a la mitad para dividirla cuando así se requiere. Casi todas las sesiones ocupamos sólo la mitad del salón, cerrábamos la cortina y pasábamos todas las sillas a la parte que no ocupábamos, en la cual también se encontraba una televisión de muchas pulgadas. En nuestro lado había un pizarrón para gis y una ventana y una puerta, siempre cerrada con llave, que daban a la parte trasera del patio, desde ahí se podía observar la puerta que da de la sala de espera al patio.

Las últimas sesiones fuimos cambiados a una de las cámaras de Gessell, del lado de los observadores, de 3.60 x 2.50 m, con ventana al pasillo y otra a un pequeño jardín. También había un pizarrón blanco.

PARTICIPANTES

LOS PSICOTERAPEUTAS: ARIADNA Y JESÚS

Evidentemente el participante principal de este estudio soy yo, el objeto de estudio es mi propia experiencia, mi vivencia del trabajo como psicoterapeuta de grupo infantil. Mi compañera Ari es la psicoterapeuta que colaboró conmigo en este grupo. Ella pertenece a la misma generación que yo y también tuvo como sede el Centro Comunitario.

En el segundo semestre de la maestría tuvimos un seminario de Psicoterapia de Grupo dirigido por Asunción Valenzuela. Una forma de contratransferencia -que Annie Reich (1951, citada en Etchegoyen, 2002) denomina contratransferencia indirecta- comenzó desde este seminario, pues

Asunción ha sido una figura muy admirada por mí desde que asistí a sus clases de Psicoterapia en la licenciatura; después la elegí como mi directora de tesis de licenciatura. Así que una motivación para trabajar con grupos psicoterapéuticos provenía del deseo de identificarme con ella.

Por otra parte, tenía deseo e interés por la Psicoterapia de Grupo por sí misma y el deseo de llevarla a cabo. Ese interés y ese deseo se acentuaron al escuchar las experiencias que mis compañeras tenían en los grupos que abrían. Quería también comprobar las diferencias entre la psicoterapia individual y la grupal.

Al mismo tiempo, proponerme trabajar con un grupo psicoterapéutico fue plantearme un reto, pues eran muy comentadas, tanto en las discusiones como en los textos que revisábamos, las dificultades que implica este tipo de trabajo.

En este seminario, Ari y yo tuvimos la idea de trabajar juntos con un grupo. Para Ari, formar grupos de niños era muy importante, porque en el Centro Comunitario había una gran lista de espera y en grupo se podía atender a más niños. Esta característica es la que menor peso se le da en la literatura a la psicoterapia grupal, pues es más importante el hecho de que los grupos fomentan la espontaneidad, aumentan la participación de los niños en el proceso terapéutico, facilitan el aprendizaje vicario, disminuyen sentimientos de culpa y de ser los únicos que sienten de determinada manera, e intensifican las expresiones emocionales. Pronto pudimos comprobar en nuestra experiencia que atender a más pacientes no es una razón para formar un grupo, pues atender a los niños en grupo implica incluso más trabajo para los psicoterapeutas y más desgaste en las sesiones, por lo que yo ya no tomé más pacientes para trabajo individual. Por la carga de trabajo que teníamos en ese momento planeamos comenzar este trabajo al iniciar el siguiente semestre.

Ambos estábamos interesados en trabajar con preescolares, así que intentamos formar un grupo con niños de 5 años porque ambos teníamos deseos de trabajar con niños de esa edad. En mi caso había tenido pocas oportunidades

de trabajar con preescolares; sin embargo, con niños de ese período de desarrollo había tenido oportunidad de tratar en mi vida familiar, principalmente mi sobrina. En realidad ella fue mi principal maestra acerca de la importancia que tiene el juego para los niños. Esa fue, entonces, la primera fantasía creada en torno al grupo: tener un grupo de niños de 5 años.

Buscamos en la lista de espera y encontramos que había varios niños anotados en ese rango de edad, sin embargo, la mayoría ya tenía varios meses, así que cuando comenzamos a llamarlos por teléfono, algunos no contestaban, otros decían que ya no lo requerían o habían buscado atención en otro lugar, y otros no se presentaron a su cita. Este es uno de los inconvenientes del Centro Comunitario, la demanda supera lo que puede ofrecer, y en ocasiones las personas se molestan mucho cuando se les llama después de haber pasado varios meses desde que solicitaron atención. De esta manera, la fantasía inicial en torno al grupo no se cumplió en la realidad.

Mientras tratábamos de formar el grupo, yo estaba tomando pacientes de primera vez. El primero fue Marco, él era compañero de un niño que yo atendía y su maestra le recomendó a su papá traerlo al Centro Comunitario, específicamente conmigo. Después me comuniqué con la mamá de Quetzalli, de quien el vigilante me había platicado que había estado yendo al Centro a preguntar cuándo podrían atenderla, de hecho estaba anotada dos veces en la lista de espera. Con ellos comencé a trabajar de manera individual. Arí había estado trabajando con Fer desde febrero de ese año. Dadas las similitudes en las historias y problemas de estos niños consideramos que el trabajo grupal les sería de mucha ayuda. Debido a que la literatura indica que los grupos "deben" estar balanceados en cuanto al género de los integrantes, decidimos buscar otro niño y dos niñas más. En la lista de espera encontramos a Marifer y a Luis, llamé a sus mamás para concertar una cita. La tercera niña no se presentó a su cita con Ari. Este grupo, a diferencia del que habíamos concebido en la fantasía, fue producto de las necesidades reales, así que no era la materialización de nuestros deseos iniciales, sino del común acuerdo de nosotros, los niños y sus padres.

LOS NIÑOS: FER, MARCO, QUETZALLI, LUIS Y MARIFER

Fer es un niño de 8 años 2 meses al momento de iniciar el grupo. Es de tez morena clara, de cabello rizado, delgado, de estatura baja. Tiene una hermana de 3 años. Fer fue llevado al Centro Comunitario porque no quería seguir indicaciones en la escuela y se negaba a trabajar, lo que le ocasionaba problemas en su desempeño académico y en su relación con la maestra, al grado de que fue necesario que la madre acudiera a la escuela con él durante el primer semestre del curso. En casa se mostraba apático, rebelde y desobediente. Además, la madre reportó que Fer manifestaba coraje y resentimiento hacia ella.

Vive con sus padres. Su nacimiento fue para la madre un rescate de su situación familiar, en la que careció de afecto de parte de su mamá y tíos. Los problemas de conducta de Fer comenzaron cuando nació su hermana, a la que, a pesar de haberla "pedido a los Reyes", quería que la devolvieran al hospital. En esta misma época se dio una separación "amistosa" de sus padres que duró nueve meses. Al mismo tiempo, Fer fue cambiado de escuela y perdió a su mejor amigo, "casi su hermano" mencionó la madre, pues en el Kinder hacían todo juntos.

Fer ha vivido el rechazo de la familia de su papá, quien pasa poco tiempo con él. Su madre a veces se desespera con él y le pega, al grado de que Fer le ha preguntado "¿Por qué me maltratas?"

Ari tuvo el primer contacto con la madre desde febrero de 2005, con Fer tuvo 21 sesiones en las que evaluó y comenzó la intervención en la modalidad individual. Al inicio del trabajo el estado anímico predominante en Fer era triste, y en el transcurso de las sesiones fue cambiando, mejoró su rendimiento en la escuela. Sin embargo, la interrupción de las vacaciones y sobre todo la muerte de su abuelo, provocaron que Fer volviera a mostrarse con un tono emocional bajo.

Ari consideró que la psicoterapia grupal ayudaría a Fer, pues en un grupo podría manifestar la conducta que refiere su madre y trabajar con ella, ya que en

el tratamiento individual no lo hacía. Cuando Ari le hizo la invitación al grupo, Fer aceptó de inmediato con entusiasmo.

Marco es un niño de 7 años, moreno claro, delgado, de estatura acorde a su edad. Tiene un hermano de 3 años de edad, con quien tiene mucha rivalidad y a quien molesta. Vive con sus padres en una casa independiente, pero que forma parte de una serie de casas de la familia de su padre. Marco fue llevado por sus padres al Centro Comunitario, porque presenta problemas de conducta tanto en la escuela, como en casa, donde Marco se mostraba rebelde, no obedecía reglas. Previo a buscar ayuda, el padre de Marco había estado perdiendo el control de sus reacciones ante la conducta de su hijo, incluso lo había llegado a tomar del cuello diciéndole que ya no lo soportaba. Esto también contribuyó a que buscaran ayuda.

El padre refiere que Marco es muy parecido a él cuando tenía su edad, pues él también fue un niño muy rebelde; intenta ser para Marco el padre que él mismo no tuvo y lo lleva a distintas actividades durante toda la semana, como natación, inglés y Tae Kwan Do, de manera que Marco no tiene espacios para simplemente jugar. Su padre tiene miedo de que, cuando Marco sea grande, le diga que fue un mal padre, así como él piensa que fue su propio padre; por esa razón sobrecompensa sus propias carencias con Marco.

Ambos padres piensan que la convivencia familiar está muy afectada por la conducta de Marco, su madre, prefiere que sea el padre quien ponga límites, lo cual él hace de manera extrema, pues, por un lado, regaña y castiga, incluso violentamente en ocasiones, y, por otro lado, logra hacerse obedecer ofreciendo comprar dulces o juguetes.

Las entrevistas iniciales tuvieron lugar en agosto de 2005, y tuvimos siete sesiones individuales, en las que Marco se mostró con mucha tendencia al egocentrismo y a mostrar agresión hacia figuras femeninas, llamándolas "traidoras" o "cochinas". En este tiempo la maestra reportó mejoras notables de Marco en su comportamiento y también en sus calificaciones.

Consideré que un grupo podría ayudarle a tomar más en cuenta a los demás, lo que le ayudaría a relacionarse con sus compañeros, amigos, maestros, hermano y padres. Cuando le hice la invitación al grupo, Marco hizo algunas preguntas respecto a la hora y el resto de los niños, lo noté realmente reflexionando su decisión, la cual fue finalmente de aceptación.

Quetzalli es una niña delgada, de piel clara, un poco pálida, usó lentes en la primera sesión y en las siguientes no los volvió a llevar. Tenía 7 años 1 mes cuando inició el grupo. Tiene un hermano de cuatro años, con el que no se lleva bien. Vive con su mamá en casa de su abuela materna, junto con tíos y primos maternos que también viven ahí. La madre llevó a Quetzalli al Centro Comunitario porque era muy desobediente con ella y su rendimiento escolar había bajado en este año.

El embarazo de Quetzalli no fue deseado por la madre, pues se encontraba en la universidad, hubo un intento de aborto que no funcionó, ni, al parecer, dejó consecuencias médicas. La madre asistió a un grupo de mujeres que pasaban por una situación similar y ahí se sensibilizó a su embarazo. A los pocos meses de haber nacido Quetzalli, sus padres se casaron —sin avisarle a nadie— y, poco después, se fueron a la casa de los abuelos paternos de Quetzalli. Después se mudaron a una casa aparte. Al embarazarse por segunda vez la relación entre ambos decayó y se dieron infidelidades por ambas partes, lo que provocó una separación que duró ocho meses, durante el primero de los cuales los niños estuvieron separados por completo de su madre. Cuando regresaron a vivir juntos el padre comenzó a beber constantemente —en muchas ocasiones bebía en casa—, lo que provocaba discusiones. En una de ellas, el padre se peleó con un vecino que pretendía a su esposa. Luego se llevó nuevamente a sus hijos, para ello golpeó a la madre y rompió ventanas de casas vecinas. Quetzalli presenció la discusión entre sus padres, la pelea de su padre con el vecino y el golpe que dio a su madre, y nuevamente fue separada, junto con su hermano, de su madre por unos días, hasta que, después de procedimientos legales, fueron devueltos a su

madre. Ésta piensa que la violencia que Quetzalli presenció le afectó; de hecho, desde la primera separación Quetzalli comenzó a mostrarse nerviosa, pues se daba cuenta que cada vez que su madre veía a su padre lloraba y estaba triste.

La madre se quejaba de que su propia madre no la dejaba desempeñar su rol materno con Quetzalli. No quería a su madre. Tenía temor que su relación con Quetzalli fuera como la que ella tuvo con su propia madre.

La entrevista inicial ocurrió en agosto de 2005, y con Quetzalli trabajé cuatro sesiones individuales, en las que se mostró tímida en los juegos y poco creativa. Cuando representaba familias en sus juegos o dibujos, decía que todos sus miembros se sentían felices, pero no era capaz de decir o representar de alguna forma el motivo de esta felicidad escenificada con conductas monótonas y rutinarias de los muñecos de la familia.

Consideré que el trabajo individual sería muy lento, mientras que estando en un grupo, Quetzalli podría sentirse con más confianza, y facilitaría su proceso terapéutico. Cuando la invité a estar en el grupo le pareció bien, pues antes ya había asistido a un par de sesiones grupales, (aunque no exploré cómo habían sido), y dejo de asistir porque su madre no pudo seguir llevándola.

Luis es un niño de cabello castaño, alto, ojos verdes, delgado, tenía 8 años recién cumplidos cuando inició el grupo. Tiene tres hermanas mayores, la menor de ellas es 6 años mayor que él. La razón por la que lo llevan al Centro Comunitario fueron las quejas de la maestra que tenía en el ciclo escolar anterior, pues les insistía a sus padres que Luis era hiperactivo y necesitaba tomar medicamentos. En casa los padres no tenían quejas del comportamiento de Luis. Sin embargo, lo llevaron con un psicólogo que les dijo que Luis era normal. Recurrieron al Centro Comunitario porque les quedaba más cerca de su casa y porque el costo era menor al del psicólogo que lo evaluó antes.

Luis vive con sus padres y sus hermanas. Es un niño que ha experimentado el rechazo constantemente. Desde el embarazo, sus padres consideraron las dificultades económicas y las nuevas obligaciones que traería un nuevo hijo, pero

asumieron la responsabilidad. Las hermanas, principalmente la menor de ellas, no quería otro hermano, y, por ser hombre, casi no le hacían caso, ni jugaban con él. Cuando Luis nació vivían en casa de los abuelos maternos, quienes mostraban preferencia por los primos de Luis, por lo que se sentía rechazado. En la familia paterna tampoco lo querían, porque era el único hombre entre sus primas y, piensa el padre, le tenían envidia sus hermanos. En la casa donde viven ahora, Luis es el más chico de los niños que viven en la misma calle, por lo que tampoco es aceptado por ellos.

Los padres decían que Luis podía hacer amigos fácilmente, pero, por su carácter, los cansaba rápidamente. Durante los primero cinco años de Luis, su padre estuvo sin empleo estable, decaído, pasaba mucho tiempo en casa sin hacer nada, cayó en el alcoholismo y le puso muy poca atención a Luis. Cuando llegaron al Centro Comunitario el padre había dejado el alcohol, se interesaba más por él y jugaban y convivían mejor.

La primera entrevista tuvo lugar en agosto, y trabajamos cuatro sesiones de manera individual Luis y yo. En estas sesiones se negó tajantemente a dibujar. A la primera sesión entró acompañado de su mamá. En la segunda también, y se mostró más reacio a jugar o hablar. En las últimas dos sesiones jugó más libremente, pero siguió negándose a dibujar.

La dificultad de Luis para trabajar a solas conmigo (aunque también podría decir que mi dificultad para trabajar individualmente con Luis), así como su historia de rechazo fueron las razones para invitarlo al grupo, pues en él podría encontrar su espacio. Cuando le hablé del grupo se mostró interesado y preguntaba con impaciencia cuándo empezaría y quiénes eran los otros niños.

Marifer es una niña morena, alta y de cabello lacio largo, siempre recogido en una colita. Cuando comenzó el grupo Marifer tenía ocho años y medio. Es una niña muy disciplinada y se preocupa por los demás. Cuando iba al Kinder llevaba papel sanitario para limpiar la nariz a los niños más pequeños durante el recreo.

Su madre se había casado con su pareja (que no es el padre biológico de Marifer) dos años antes y ya habían tenido un hijo que tenía casi un año de edad. Vivía todos juntos, recientemente habían adquirido un departamento para ellos solos. Marifer, fue llevada al Centro Comunitario porque su madre sentía que le había afectado su matrimonio y el nacimiento de su hermanito. Sentía que su carácter había cambiado, pues entonces la notaba rebelde con ella, y a su esposo no le hacia caso cuando le hablaba. Además manifestaba un gran interés en que Marifer tuviera un espacio donde pudiera expresar todo lo que sintiera, ya que era muy callada.

Marifer no conoció a su papá, porque era un hombre casado y aunque al principio apoyó económicamente a su mamá, no se ocupó de los cuidados de Marifer. La madre sola se hizo cargo de Marifer, con el apoyo de su familia y de sus amigos del trabajo. Después de su nacimiento, la madre aún tenía contacto esporádico con el padre hasta el tercer año de edad de Marifer. Ella le había preguntado a su mamá tres años antes en dónde estaba su papá, a lo que le respondió que su papá tenía otra familia. También preguntó quiénes son sus abuelitos paternos, su madre le respondió que los papás de su papá, y Marifer dedujo que, como ella no tenía papá, entonces tampoco tenía abuelos paternos. El esposo de la madre tenía contacto con Marifer desde que ésta era más pequeña, pues es hermano de la cuñada de la madre, y cuando Marifer estaba con su prima, en muchas ocasiones también estaba presente este tío y jugaba con ambas niñas.

La primera entrevista con la madre ocurrió en septiembre de 2005, y trabajamos en dos sesiones individuales Marifer y yo. En ellas se mostró muy callada, y si no hubiera sido por algunos esporádicos "sí" o "no", habría creído que Marifer era muda. Se mostró realmente tímida en ese par de sesiones.

Consideré que trabajando individualmente con Marifer, se llevaría bastante tiempo poder establecer una relación entre ella y yo que le permitiera sentirse con la confianza para realizar un trabajo psicoterapéutico. En cambio, estando con

otros niños podría sentirse más segura. Cuando le propuse ingresar al grupo le pareció buena idea y aceptó con gusto.

La literatura recomienda formar grupos "ideales" balanceados en la edad, el género, los motivos de consulta, conductas externalizadas e internalizadas. Sin embargo, a la hora de poner en práctica esas recomendaciones, Ari y yo nos dimos cuenta de que no era posible hacerlo en el Centro Comunitario, pues no podíamos hacer entrevistas a los padres de los niños para después decirles que su hijo o hija no "reunía los requisitos" para estar en el grupo. Lo único que nos habría hecho no admitir a un niño en el grupo, y en su lugar atenderlo individualmente, era que fuera demasiado agresivo, hubiera historia de abuso sexual o presentara rasgos psicóticos.

Mientras conocíamos a los niños encontramos características comunes en ellos que nos llevaron a pensar en formar un grupo con ellos. La relación con los hermanos menores era conflictiva en los casos de Marco, Fer y Quetzalli, mientras que para Marifer era nuevo el tener un hermano menor. Por su parte Luis era el único que entre sus hermanos era el menor. La rivalidad con sus hermanos formaba parte de la experiencia afectiva que influía en las conductas de desobediencia de estos niños.

El padre de Marco y las madres de Quetzalli y Fer tenían conflictos con sus propios padres y madres que estaban afectando su desempeño como padres, los primeros dos incluso manifestaban no querer a su padre y a su madre, respectivamente, y temían que esa situación se presentara entre ellos y sus hijos. La identificación proyectiva de estos padres con sus hijos era tan intensa, que la conducta de los niños en parte respondía al desconocimiento de su individualidad y era una lucha por defenderla.

Quetzalli experimentó el rechazo por parte de su madre durante el comienzo del embarazo, mientras que Luis tenía una larga historia de rechazo por parte de familiares y compañeros. Por parte de los tres niños varones había quejas de las maestras por su conducta desobediente, y también problemas de

rendimiento, en lo que se parece a ellos Quetzalli. En casa había quejas de Marco, Fer, Quetzalli y, en menor medida, de Marifer. De este modo, estos niños eran niños constantemente señalados y etiquetados, y un espacio en el que pudieran librarse de ese reflejo que les estaban devolviendo en su vida cotidiana les sería de gran ayuda.

Luis y Quetzalli habían vivido el exceso en el consumo de alcohol por parte de sus padres. Quetzalli había presenciado violencia de su padre contra su madre, Fer sentía que lo maltrataban, y el padre de Marco reconocía haber maltratado a Marco, pues perdía el control. El ambiente en que se desenvolvían estos niños no les brindaba la sensación de seguridad necesaria para un buen desarrollo psicológico.

Los padres de Fer y Quetzalli habían estado separados por períodos largos, los de Marifer nunca estuvieron juntos y en ese momento se estaba adaptando a una nueva situación familiar. Los cinco habían vivido con su familia extensa em ,ayor o menor medida.

En general, estos niños habían tenido carencias afectivas y un trato inconsistente por parte de sus padres, quienes los habían hecho depositarios de sus identificaciones proyectivas. Las relaciones de los niños con otras personas eran muy ambivalentes, se encontraban predominantemente en la posición esquizo-paranoide —caracterizada por el hecho de que el niño no reconoce "personas", sino que se relaciona con objetos parciales, y por el predominio de la ansiedad paranoide y de procesos de escisión (Segal, 1975). Además, no habían tenido una figura protectora que les diera el afecto y la seguridad que requerían, ni tenían la certeza de ser amados, de manera que su obediencia era por sumisión o temor, pero no por amor (Solloa, 2001). Al no tener la seguridad de ser amados no habían podido identificarse con las figuras de autoridad, ni introyectar reglas; por lo tanto, no habían tenido la oportunidad de probar los límites en un ambiente seguro. Por estas razones se presentaban conductas de desobediencia y rebeldía, lo cual provocaba en las personas que los rodean, principalmente figuras de

autoridad, rechazo y castigos que, a su vez, incrementaban las conductas de los niños, de tal manera que se crea un círculo interminable.

Como hace notar Solloa (2001), «la verdadera disciplina requiere que la energía instintiva esté al servicio del niño, para que éste no tema utilizar sus impulsos y se vuelva independiente de la presión del medio». Por ello, el objetivo inicial que Ari y yo acordamos fue que cada niño encontrara un espacio propio de aceptación y seguridad, en el que encontraran nuevas formas de relacionarse con los demás para que sus relaciones en distintos contextos mejoraran para bien, principalmente, de ellos.

MATERIALES

En el grupo utilizamos masitas para modelar, hojas de papel blancas y de colores, crayolas, lápices de colores, plumones, juegos de mesa (Lince, Destreza, Adivina Quién, Turista, Serpientes y Escaleras), una pelota, un par de raquetas a las que se adhieren las pelotas de tenis, una pelota de tenis, miniaturas (carros, señales de tránsito), instrumentos musicales (flauta, pandero, crótalos, tambor, güiro), globos y canicas.

PROCEDIMIENTO

Para elaborar este reporte, hice una investigación documental. La sección en que se aborda el tema del juego y de la psicoterapia grupal de juego sirve para contextualizar el proceso psicoterapéutico del que aquí se habla. El apartado de contratransferencia constituye el marco teórico a partir del cual se presenta la

experiencia. Debido a que la mayor parte de la literatura referente al tema de la contratransferencia versa sobre los adultos, y a que está más sistematizada, la incluí al inicio de ese apartado, para después incluir aspectos específicos de la contratransferencia en psicoterapia infantil y en psicoterapia de juego grupal.

Al inicio del estudio de caso describo la relación que establecí con los niños antes de que empezara el grupo. Después, para hablar de la contratransferencia, trasladé los conceptos de los objetos transferenciales que menciona Bejarano (1978) al campo de la contratransferencia —objetivo de este trabajo— de la siguiente manera: 1) se presenta una contratransferencia central, la cual el terapeuta dirige hacia cada uno de los miembros del grupo, 2) existe una contratransferencia lateral dirigida hacia el coterapeuta (cuando lo hay), 3) también existe una contratransferencia que va al grupo como totalidad, y por último, 4) existe una contratransferencia hacia el mundo exterior, que en el caso de la terapia de niños contiene a los padres de los niños y a la institución, cuando el proceso terapéutico se lleva a cabo en instituciones educativas o de salud. Es importante resaltar que se cambian los dos primeros objetos, es decir, mientras que la transferencia central va dirigida de cada niño hacia el terapeuta, la contratransferencia central se dirige del terapeuta hacia los niños de manera individual, y mientras que la transferencia lateral se dirige de un niño a otro niño del grupo, la contratransferencia lateral va de un terapeuta a otro. Los otros dos objetos (el grupo y el mundo exterior) permanecen igual, tanto en la transferencia como en la contratransferencia. Utilicé estas categorías de contratransferencia para organizar el material de la contratransferencia de acuerdo al objeto al que se dirigía (a los niños, a mi coterapeuta, al grupo, o al mundo externo). Cada uno de estos tipos de contratransferencia está organizado en tres fases, es decir, dentro de cada una de éstas hablo de la contratransferencia experimentada hacia esos cuatro objetos. En ocasiones incluyo viñetas de fragmentos de las sesiones que consideré útiles para ilustrar el relato.

CAPITULO 4.

ESTUDIO DE CASO

PRELUDIO DEL GRUPO

Con Quetzalli, Marco, Luis y Marifer comencé trabajando en sesiones individuales. A continuación hablo de la contratransferencia en mi relación con cada uno de ellos antes de que el grupo empezara, porque considero que esta etapa es muy importante para comprender el proceso grupal y las contratransferencias central y grupal.

QUETZALLI

En las sesiones individuales con Quetzalli y las entrevistas con su mamá, la principal reacción que ambas provocaron en mí fue la de fungir como su protector, pues en la historia que refirió la madre aparecían hasta cierto punto desamparadas. Por una parte, la madre describió a su esposo como un hombre muy violento e impulsivo y, aunque ya no estaban viviendo con él, tenía mucho miedo de que le quitara a sus hijos, pues el padre tenía familiares en Estados Unidos y la había amenazado con llevarse a Quetzalli y a su hermano menor para allá. Por esa razón, la madre consideraba la conveniencia de regresar a vivir con su esposo y, así, tener la seguridad de que no le quitarían a sus hijos. Por otra parte, la madre también se sentía mal en casa de su propia madre, principalmente porque ésta no la dejaba ejercer sus funciones de madre; también la hacía sentir mal el hecho de que todos sus hermanos habían terminado una carrera universitaria, mientras que ella había abandonado sus estudios por el embarazo

de Quetzallil; y, por último, sus hermanos también le reprochaban el haberse casado con un hombre tan violento.

Ante ese panorama descrito por la madre de Quetzalli, mi reacción contratransferencial fue de querer protegerlas, no solamente a Quetzalli, sino a su madre también, y ofrecerles una figura masculina con la que pudieran sentirse tranquilas. Mi contratransferencia hacia la madre de Quetzalli llegó a tener elementos eróticos, que pude sentir claramente cuando, al comentarme en una entrevista que a pesar de todo ella seguía amando a su esposo y que Quetzalli adoraba a su papá, sentí celos. Fue la primera vez que experimenté en mi trabajo psicoterapéutico este tipo de reacciones contratransferenciales, por ello traté siempre de estar muy atento a ellas para no actuarlos y que no obstruyeran ni mi trabajo, ni la relación profesional.

En las sesiones individuales con Quetzalli ella se mostraba inhibida en la relación conmigo e incluso temerosa de expresarse en su juego. Me provocaba una sensación de tedio que no podía cambiar, su juego repetitivo y estereotipado, y no le encontraba un posible significado, más allá de que por alguna razón se controlaba exageradamente en su expresión simbólica.

En cambio en grupo era una niña más desenvuelta e interactuaba tanto con los demás niños, como con Ari y conmigo. Era una niña muy risueña con todos, y pronto reconocieron su dulzura los demás niños, e incluso tiempo después de su salida del grupo la recordaban de esa manera.

MARCO

Comenzar a trabajar con Marco fue muy especial, porque me fue canalizado por recomendación de la maestra de primaria de un niño con quien ya había trabajado antes. La expectativa de los padres de Marco, principalmente del papá, era que yo le "compusiera" a su niño, pues tomó como referencia los cometarios de la maestra de Marco, quien había visto una notable mejoría en el otro niño que atendí al poco tiempo de haber empezado a asistir al Centro

Comunitario. Sentí que proyectaban en mí una capacidad omnipotente de "curar" que, si bien me gustaría tener, no tengo. Y considero que fue muy útil no dejarme seducir por esas proyecciones, sino desde el principio mencionarles que cada niño es diferente y que la participación de ellos, los padres, era muy importante. Noté que su primera reacción fue de decepción, sin embargo, mostraron disposición para cooperar, aunque esa no haya sido su expectativa original.

El primer encuentro entre Marco y yo fue muy agradable. Aunque su primera reacción a mi invitación a pasar fue abrazarse a su mamá y esconder su rostro, después dijo que quería entrar solo —también iba una tía—, y en unos minutos ya se dirigía a mí con gran confianza, como si fuéramos conocidos de más tiempo. De hecho, él insistía en que ya me conocía, pues recordaba que cuando tenía cinco años, sus padres lo habían llevado al Centro Comunitario y yo lo había atendido. En nuestra plática, me enteré de que la reacción inicial de miedo en la recepción de Marco se debía a que tenía la fantasía de que yo iba a regañarlo o a pegarle, como lo hacía su padre. Marco siguió manifestando su transferencia de relaciones actuales hacia mí, preguntándome, por ejemplo si cuando yo era niño había trompos de madera, pues su papá le platica que de niño jugaba con ese tipo de trompos. Antes de responder a este tipo de preguntas, trataba de explorar por qué le interesaban, y si insistía le respondía, pues creo que es una forma de establecer la relación con los niños y que además merecen saber algo de la persona en quien, se espera, deben confiar. Aunque la técnica psicoanalítica clásica no permita revelar información personal del terapeuta, porque deja de ser un objeto neutral en quien el paciente proyecte sus fantasías, con un niño no podemos comportarnos de esa manera fría, que incluso puede ser defensiva.

Las primeras sesiones Marco me despertaba afecto y ternura. Debido a que asistía a diversas actividades extraescolares —en un intento de su padre por darle todas las facilidades que él no había tenido en su infancia-, Marco era un niño con escaso tiempo para simplemente jugar sin tener que cumplir con las expectativas

de su padre; por ello. en las sesiones yo le daba ese espacio que necesitaba para simplemente *ser* y sentirse aceptado y reconocido.

En las sesiones previas al comienzo del grupo, Marco comenzaba a retar los límites, principalmente resistiéndose a salir cuando el tiempo de la sesión terminaba. Traté de no identificarme con el padre que Marco estaba introyectando, un padre castigador, que pierde el control de sí mismo y no pone límites claros. Así que yo actuaba con paciencia y le explicaba las reglas lo más claramente que podía y por qué era importante seguirlas. Sin embargo, por momentos no lo lograba del todo. En mis notas de una de esas sesiones escribí:

Le digo que me da la impresión de que trata de molestarme rehusándose a guardar los colores y quitándome mis cosas.

Es decir, por momentos me tomaba de manera personal las conductas de Marco. Al mismo tiempo, recibí reportes de sus padres de que su conducta había mejorado notablemente en la escuela y también un poco en casa. En estas sesiones Marco mostró una falta de consideración por el otro, ante la que yo no sabía como actuar, pero que me dio una idea clara de las causas de sus problemas de conducta. Por ejemplo, cuando ambos dibujábamos o hacíamos aviones de papel, se empeñaba en que mi dibujo y mis aviones eran suyos. En una ocasión, en que se le cayeron los plumones, dijo que fue culpa mía por no haberle dicho que había agarrado el estuche boca abajo. O insistía en que yo había dicho algo que nunca había dicho. Yo me quedaba muy confundido por momentos incapaz de encontrar la manera de comunicarme con un niño que hace que el mundo externo se ajuste a sus deseos. Sin embargo, cuando le señalaba los límites con claridad y firmeza, él reaccionaba con un poco de miedo y entonces respetaba el límite señalado.

MARIFER

Marifer fue una niña muy especial para mí desde que la conocí. En la primera entrevista con su mamá, ella estuvo presente y permaneció quieta, dibujaba en una libreta sin intervenir en la conversación de su mamá conmigo y apenas contestó con sí o no a mis preguntas. Lo que más le preocupaba a su mamá era que Marifer fuera tan callada, aunque también la había notado rebelde con ella y con su esposo. Por mis propias características y mi historia, me fue muy fácil identificarme con Marifer y con la preocupación de su mamá. Marifer evocó en mí vivencias de la infancia que están relacionadas con el hecho mismo de haber decidido trabajar como psicoterapeuta de niños.

Todos los niños, de una u otra manera, me ponen en contacto con partes de mi propia infancia, pero las características de Marifer al ser más parecidas a las mías hacían que fuera mayor ese contacto. Esa identificación casi inmediata que sentí con ella no impidió que mantuviera la distancia necesaria para observar la situación, como podría suceder si me hubiera sobreidentificado (Esman, 1988); por el contrario, me ayudó a permanecer tranquilo ante el prolongado silencio de Marifer. Considero que una cualidad que poseo como psicoterapeuta de niños es escuchar el silencio, darle el espacio que necesite, y no dejar que dé paso a una atmósfera tensa. Así fueron las sesiones individuales, con una Marifer muy tímida y un psicoterapeuta que trataba crear una atmósfera en la que ella se sintiera tranquila y escuchada, al principio a través de su silencio.

LUIS

Luis fue el niño que más me cuestionó en mi papel de psicoterapeuta; en muchos momentos a lo largo del proceso psicoterapéutico sentí que no estaba logrando tener un verdadero contacto con él, pues nuestra relación estuvo mediada por el grupo desde el momento en que le pregunté si le gustaría formar parte de él. En nuestro primer encuentro me pareció que podríamos tener una

buena relación, pues se mostró cooperativo y platicó bastante conmigo. En esta primera entrevista estuvo presente su mamá, en la siguiente pensaba aplicarle la técnica proyectiva del Dibujo de la Figura Humana como parte de la evaluación. En esa sesión Luis no quería entrar solo al cubículo, pero lo convencí diciéndole que probara y, si sentía que le hacía falta su mamá, la podríamos invitar. Sin embargo, se negó a hacer los dibujos que le pedí, aunque se comprometió a hacerlos la próxima semana. Esa sesión fue la más difícil con él; se negó a entrar solo, así que lo acompañó su mamá, y dentro del cubículo pasó mucho tiempo junto a su mamá y sin hablar. Yo estaba desconcertado, pues sentía que ya había avanzado en la relación con Luis y de repente lo sentí distante y no pude comprender qué es lo que pasaba. Le mencioné los dibujos, pero eso provocó que su renuencia aumentara. Me molestó que, habiendo acordado la semana pasada hacer esos dibujos, ahora se negara a hacerlos. Más allá de que hiciera o no esos dibujos, lo que me molestaba era no lograr establecer una relación en la que yo adquiriera la importancia necesaria para que se *aliara* conmigo. Luis había asistido a una sesión con una psicóloga y le había gustado, pero sus padres no la podían pagar, por ello lo llevaron al Centro Comunitario. Luis dijo que le gustaría regresar con ella. Su alejamiento fue un golpe a mi fantasía de omnipotencia, pues era como si la otra psicóloga si pudiera *ganarse* a Luis y yo no. Por otro lado, la presencia de la mamá de Luis me causó ansiedad, pues sentía que estaba siendo evaluado negativamente por no lograr que Luis me tuviera confianza. En realidad, incluso su mamá estaba desconcertada, pues cuando le avisó que iría al psicólogo, Luis respondió: *¡Qué padre!* Finalmente Luis se decidió a jugar; en su juego levantó una barrera con bloques entre él y yo, representó la sensación que yo tenía: Luis interponía una barrera que yo no podía traspasar, pero cuando yo dije que esa barrera parecía infranqueable, él mismo fue quien la derribó. Esta angustia provino de la fantasía de que todo lo que sucede en una sesión depende de mí, como terapeuta, sin embargo, el niño y sus papás también tienen una responsabilidad, y no podría hacer un trabajo psicoterapéutico mientras Luis no pusiera algo de su parte. Al final de la sesión le hablé a Luis del grupo; él se

mostró muy interesado y con agrado dijo que si le gustaría estar con más niños. Desde ese momento, el grupo fue como un puente para superar la barrera que se formó entre Luis y yo, pues en la siguiente sesión él entró sin ninguna resistencia y jugó libremente, aunque continuó negándose a realizar los dibujos. En esa última sesión siguió preguntándome por los demás niños que estarían en el grupo y se notaba impaciente por conocerlos.

PRIMERA FASE

Ahora presento los distintos tipos de contratransferencia, en apartados separados, de la primera fase. Ésta abarca de la primera a la octava sesión y su final coincide con las vacaciones de fin de año.

CONTRATRANSFERENCIA GRUPAL

A lo largo de todo el proceso estuvo latente en mí, al principio de forma más intensa, la fantasía de que éste grupo era *mi* grupo. En primer lugar, porque cuatro de los cinco niños que formaban parte del grupo habían empezado en atención individual conmigo. En segundo lugar, porque poco tiempo después de iniciado el grupo, decidí que mi reporte de titulación versaría sobre él. Esta fantasía no favorecía el proceso terapéutico, porque de ella resultaba que el grupo estaba sirviendo a mis necesidades y no a las de los niños. Como en el caso de la selección de los grupos, que al principio habíamos pensado incluir niños preescolares y la realidad nos puso en otra situación, esta fantasía disminuyó al conocer y aceptar la realidad del grupo. Entonces me di cuenta que este era *nuestro* grupo, de los niños, de Ari y mío, y que cada uno era importante. El

proceso no fue sólo de los niños, sino también de los terapeutas, a fin de cuentas las personas nunca alcanzamos a aceptar la realidad por completo, diría Winnicott. Al escribir el reporte, me pregunto en donde clasificar esta fantasía, ¿en la contratransferencia complementaria? Tal vez a esto no se le pueda llamar contratransferencia, porque en realidad no estaba respondiendo aun a la transferencia del grupo, sin embargo, si estaba dirigida al "mundo externo", y de esto hablaré más adelante.

Después de dos meses y medio de trabajo previo tuvimos nuestra primera sesión grupal el 18 de octubre de 2005. Yo me sentía emocionado y, al mismo tiempo, nervioso. Dispusimos siete sillitas en círculo y la videocámara en una esquina (pero de nada sirvió, porque olvidamos encender la cámara).

Cuando subimos por los niños a la sala de espera ya estaban todos, acompañados por su papá o su mamá. Ver a todos los niños juntos me llenó de tranquilidad y de un gusto proveniente de la sensación de haber sido "creador" del grupo.

En la primera parte de la sesión me sentí muy tranquilo y, junto con Ari, traté de facilitar que la ansiedad disminuyera en los niños. A pesar de eso, creo que mi tranquilidad no me permitió hacer contacto con la ansiedad que los niños estaban sintiendo. Debido a que yo conocía a todos en el grupo, a excepción de Fer, menosprecié el hecho de que para cada uno de los niños, incluso para Ari, casi todo era nuevo. Pensándolo ahora, tal vez esa tranquilidad del comienzo de la sesión fue una defensa mía contra la angustia que experimento cuando estoy por primera vez en un grupo.

Esta primera sesión con el grupo de niños, me recuerda la primera sesión del seminario de Psicoterapia de Grupos con Asunción Valenzuela, a la que por cierto no asistí. En esa sesión Asunción abrió con el tema de nuestra historia en los grupos, yo me enteré la semana siguiente por medio de la crónica de esa sesión, y entonces hablé de mí en los grupos. Lo que mencioné en esa ocasión es que mi integración a un grupo es lenta y en muchas ocasiones es el grupo el que me integra, más que yo integrarme a él, debido en parte a que se me dificulta

situarme dentro de los grupos, ocupar una posición. En ese seminario, en una sesión posterior también comenté que cuando en el grupo se forma un hueco que nadie ocupa, en muchas ocasiones yo lo hago de manera emergente. Como psicoterapeuta, ¿cómo me acerqué a este grupo psicoterapéutico? En este grupo evidentemente Ari y yo teníamos un papel asignado que sólo nosotros podíamos desempeñar, es decir, para mí había una estructura que me permitía situarme dentro de este grupo. Por otro lado, estaba la cuestión de la integración entre Ari y yo, en tanto que formábamos una pareja de psicoterapeutas. Ambos teníamos el mismo grado de responsabilidad y participación dentro y fuera del grupo, cuando hacíamos el análisis y la planeación de las sesiones, es decir, ambos éramos terapeutas, uno coterapeuta del otro. Desde la primera sesión sentí compatibilidad con Ari, cada uno tenía sus momentos para intervenir, y debido a nuestras diferencias teóricas, lo que cada uno observamos muchas veces era diferente, unas veces complementario y otras opuesto.

Comenté el tema de la historia personal en los grupos, sobre todo la referente al grupo familiar, porque influyó en mi acercamiento a este grupo. Para mí el grupo no era importante por sí mismo, lo importante eran los niños. Esta fue una diferencia que Ari y yo tuvimos que trabajar, pues para ella en las primeras sesiones era la razón de que todos estuviéremos ahí, formar un grupo. Con el paso de las sesiones ella fue dejándose de preocupar por que los niños se integraran al grupo, y yo sensibilizándome más a "lo grupal".

En esa primera sesión nos presentamos, luego hicimos un dibujo de lo que más nos gustaba y lo comentamos; concluimos pidiéndoles a los niños que escribieran las reglas que iban proponiendo para el grupo. Conforme fue avanzando la sesión, los niños comenzaron a jugar entre sí, a "salirse" del grupo, y la angustia que no había podido reconocer en los niños al principio de la sesión la comencé a experimentar yo mismo. Cuando escribían las reglas sentía que los niños estaban *fuera de control*, amontonándose y empujándose para escribir las reglas, correteándose y haciendo mucho ruido, de tal manera que no hicimos un cierre de la sesión. La angustia se debía a que me sentí ignorado por los niños,

sobre todo porque, en mi fantasía, al menos los que habían trabajado conmigo *deberían* escucharme, tal y como lo hacían en las sesiones individuales. Ari, por su parte estaba bastante tranquila, sabía que era natural que los niños exploraran el espacio y se conocieran entre sí. Ella me ayudó a calmarme, también me ayudó contactar con mis propias vivencias de niño en un grupo, e incluso en los grupos actuales de trabajo, pues para que pueda haber un orden y una organización, antes se presenta une fase de cierto desorden. En las siguientes sesiones ella fue más afectada por el desorden entre los niños y yo traté de calmarla.

En la segunda sesión quisimos que *comprendieran* que las reglas son necesarias para la convivencia dentro de un grupo con ayuda de las reglas que ellos mismos habían escrito, sin embargo, incluso el pegamento que utilizamos para fijarlas en la pared estuvo en nuestra contra (esta afirmación animista refleja bien mi sensación en el grupo: quien tenía fantasías persecutorias era yo, por eso incluso el pegamento *estaba en nuestra contra*), pues se despegaba, y les concedía a los niños la oportunidad para levantarse a pegarlas y, así, escapar de nuestro control.

Ari preguntó para qué sirven las reglas, Marco respondió:

—Para que las escuchen y para desobedecerlas.

Le salió del alma esa respuesta, pues no buscaba hacer reír a los demás niños, ni burlarse de nosotros, pero Fer, que siempre estaba atento, repitió riendo "para que las desobedezcan".

—Las reglas nos sirven para controlarnos—, dice Ari.

Tratamos de seguir hablando de las reglas, pero Marco jugaba con un billete de cien pesos, Luis trataba de quitárselo.

—Ya me lo rompiste—, le dijo Marco.

—Es que se me chispoteó—, le responde Luis.

Más tarde en esa misma sesión Fer dijo: *—Hay que romper las reglas, hay que quemarlas, violarlas.* Y Luis, sin decirlo, actuó esta consigna, prendiendo y

apagando las luces de la sala de lectura. Ari y yo actuábamos inconsistentemente, diciéndoles que no hicieran eso, Marifer trató de apoyarnos y en dos ocasiones fue ella quien se levantó a prender las luces, pero Luis seguía apagándolas y prendiéndolas hasta que descompuso el apagador y nos quedamos con la poca luz del día que quedaba (pues en octubre a las seis y media de la tarde comenzaba a oscurecer) y la que entraba del pasillo. Al intentar controlar a los niños utilicé la crítica, mía y del grupo, lo que en una clase Samuel Jurado llamó contingencias grupales:

Entre el habla general, se distingue que Marco dice:

—Pinche mensito.

No era la primera vez que Marco decía "pinche", así que pregunto a todos qué piensan de las groserías. Marco dice que sólo ha dicho una, pero Fer dice:

—Lleva dos.

Y Quetzalli corrige:

—Lleva cuatro.

Le digo a Marco que se las están contando y repito la pregunta para el grupo, Fer es el primero en responder:

—Que son malvadas. Que son malas, malas (con voz de gnomo de la película "El señor de los anillos").

Le pregunto a Quetzalli, pero responde Luis con las mismas palabras y de la misma forma que Fer, y éste le dice joto por haber respondido en vez de Quetzalli, y Luis dice que Fer es lesbiano. Quetzalli dice que las groserías son muy feas. Marifer no responde, le preguntamos simplemente si le gustan y dice que no. Pregunto a los niños qué hacemos si Marco vuelve a decir groserías.

—Lo sacamos a patadas—, sugiere Fer.

—Lo pegamos a la puerta y le ponemos maskin en la boca—, dice Luis.

—Que se quede en el rincón—, continúa Quetzalli.

—Mejor la opinión de los maestros—, afirma Fer.

Para entonces Marco estaba completamente callado, y le digo a los niños que todo lo que dijeron sirvió para que Marco se pusiera a trabajar. Fer concluye:

—Utilizando psicología inversa.

Las contingencias grupales, nos había dicho Samuel, son el último recurso para hacer que uno de lo integrantes respete las reglas. Algo pasaba conmigo y no terminaba por asumir el papel de autoridad dentro del grupo, y por eso preferí que el grupo criticara a Marco. Incluso Fer nos autorizaba a Ari y a mí —igualándonos a los maestros— para decir la última palabra, sin embargo, no lo hicimos. No es raro que, después de esta escena, Marco tratara de ridiculizarme a mí, diciendo que yo jugaba con las Barbies.

Los niños mostraban conocimiento de las reglas, sin embargo, no las habían incorporado a su aparato psíquico, no se habían identificado con las figuras de autoridad, porque no sentían aceptación y amor incondicionales. Al principio, en el grupo, tampoco se sentían por completo aceptados. Por mi parte, tenía la sensación de que los niños me negaban esa función de autoridad.

En la misma sesión, mientras estaban haciendo un dibujo, Luis empieza ha hablar de goles, pues su dibujo era de un partido de futbol, igual al de Fer:

—¡Golazo!—, exclama Luis.

—¡Golazo de la caca!—, exclama Marco a su vez.

Marco era el portavoz de la desobediencia del grupo. La etapa anal y el control de esfínteres son muy importantes para el aprendizaje de las reglas. Marco no necesitaba estímulos especiales para asociarlos con esta etapa del desarrollo. En este caso, a «golazo» fácilmente le añade «de la caca». Estas afirmaciones abrutas de Marco me desçoncertaban. La escena continúa así:

—Ay, tú dices puras cosas sin sentido—, le responde Luis. (Fer ya había dicho lo mismo a Marco antes).

—¿No tiene sentido este niño o qué?—, interviene Quetzalli.

De lo anal el grupo pasa al sinsentido. Para el grupo, las transgresiones contenidas en el discurso de Marco no tienen sentido; de cierta forma, reconocen el desorden y lo expresan.

—¿A poco nació sin mamá?— pregunta Luis, y luego, dirigiéndose a Marco —¿Naciste sin mamá?—

—Eso no se dice—, interviene Fer, como tratando de que no se ofenda a nadie.

La situación se presta para las fantasías de los niños, Quetzalli también da su respuesta a la pregunta de Luis:

—Tiene una mamá, pero no es su mamá.

Fer completa la explicación:

—Lo adoptaron.

Entonces Marco le dice a Quetzalli:

—A ti te adoptaron, ¿verdad? Me vengo, me vengo.

De momento me da miedo que empiecen a insultar a la mamá de alguien, así que les digo que la mamá es muy importante para todos y que a nadie le gusta que hablen mal de su mamá. Mientras yo estoy diciendo esto, Quetzalli levanta la mano y la voz para decir:

—Yo no tengo papá.

—Te abandonó a los tres años—, dice Fer y nos mira como para confirmar lo que acaba de decir acerca de Quetzalli.

—No sabemos—, le contesta Ari.

Marco le dice a Fer:

—A ti te abandonó.

Quetzalli responde con un ritmo pausado entre sílaba y sílaba:

—Él se murió cuando yo todavía no nacía.

Fer le responde:

—¿O sea que tú mamá es viuda?—, y me mira buscando una respuesta, le digo que según lo que acaba de decir Quetzalli, así es. Marifer permaneció callada durante toda esta discusión, pero escuchando.

Este momento del grupo me despertó ansiedad por no saber a dónde podría conducirnos este tema. Mi temor era que insultaran a las mamás o papás, al menos eso pensé en ese momento. Sin embargo, ahora pienso que de manera inconsciente me sentí como un niño más en el grupo que quisiera evitar hablar de su madre. No pude soportar el tema y corté el curso de la fantasía de los niños. Por ello no pude darme cuenta de la continuidad de la fantasía grupal que se desarrollaba. Primero el grupo se remite a la etapa anal, luego a la falta de sentido, la falta de madre, o al menos de una madre verdadera, y finalmente de la muerte del padre. Varias fantasías estaban presentes (abandono, orfandad, adopción, muerte o inexistencia de los padres), pero tal vez podría resumirse así: por ausencia o muerte de los padres, o porque no son los verdaderos, las necesidades afectivas de los niños no son satisfechas, y su conducta descontrolada es una forma en que se aseguran de que sí existen esos padres, aunque sea para regañar, castigar o rechazar.

Los episodios de desorden a lo largo de esta primera fase, en que sentía que no era capaz para trabajar con niños en grupo porque no lograba que me hicieran caso ni podía controlarlos, me llevaron a reflexionar acerca de la cuestión del orden y la disciplina en la psicoterapia de grupo con niños. Me pregunté por qué necesitaba que los niños me hicieran caso y si el objetivo de nuestro grupo era que ellos hicieran todo lo que nosotros esperábamos que hicieran; encontré algunas respuestas. En primer lugar estábamos desoyendo a los niños y trabajando desde nuestro papel de adultos (Clémens, 2002). Y esto se manifestaba en cada sesión desde que acomodábamos las sillas en círculo y les pedíamos que se sentaran, hablaran y escucharan lo que a nosotros, adultos y psicoterapeutas que saben qué se debe hacer, nos interesaba. Debido a que al final de las sesiones los niños no nos escuchaban, o al menos eso sentíamos,

aprovechábamos el inicio de la siguiente sesión, cuando los niños podían permanecer algunos minutos sentados y escuchando, para decirles lo que habíamos observado de cada uno de ellos en la sesión previa. Mi idea era que no se quedara sin verbalizar la conducta de cada niño y sentía que estaba dándole continuidad al proceso psicoterapéutico.

En segundo lugar, tal vez también había un lado oculto que posteriormente encontré. A pesar de que trataba de controlar la intensidad de mi angustia durante los momentos del desorden y mantener mi función de observador de lo que sucede para poder devolverles a los niños su imagen especular (Heimann, 1950), bombardearlos con mis comentarios a cada inicio de sesión era una forma de actuar esa angustia, aunque fuera de manera diferida, junto con el enojo que me producía el desorden de los niños, de tal manera que de esa forma podía obtener *venganza* por la angustia que había sentido y devolverles no su imagen especular, sino mis reacciones contratransferenciales sin ser elaboradas.

En tercer lugar esto también me hace pensar en la estructuración rígida con que comencé a trabajar en el grupo (Winnicott, 1960), no permitiéndome escuchar a los niños, pretendiendo que mostraran una actitud madura para hablar y escuchar, lo que lograba era bloquear mi sensibilidad emocional (Heimann, 1950).

En cada sesión el desorden se presentó dentro del grupo, de modo que yo mismo me predisponía para tal desorden y lo esperaba con temor. Este sentimiento fue creciendo, no tanto porque también aumentara el desorden, sino porque disminuía mi esperanza de que disminuyera. El punto más alto sucedió en la sesión previa a las vacaciones de navidad. Ese día Ari no asistió, así que trabajé yo solo con los cuatro niños, pues para entonces Quetzalli ya había abandonado el grupo. A los cincuenta minutos de haber empezado la sesión comenzó el tan temido desorden. Los tres niños comenzaron a agredirse aventándose plumones. En ese momento decidí que ya no me sometería a ese desorden. La sesión anterior, cuando los niños ya no nos hacían caso, Ari y yo empezamos a platicar de cómo nos sentíamos con lo que estaba pasando (los

niños varones jugando entre ellos, pegándose con unos globos). Yo le dije que en verdad tenía ganas de llorar y ella lanzó al grupo la pregunta:

—*¿Alguna vez les ha pasado que no sepan qué hacer? Porque yo hoy no sé qué hacer.*

Al parecer nuestros comentarios resonaron en los niños, pues aumentaron el ruido que estaban produciendo. En esta sesión previa a las vacaciones les volví a decir que me sentía como la semana pasada, con ganas de llorar por no saber qué hacer, Fer se enojó y dijo: *Pues entonces mejor nos largamos.* Cuando comenzaron a aventarse los plumones de repente dejé de sentir temor por su desobediencia y su desorden, y el enojo que sentía lo utilice para hablarles con firmeza y decirles que así no podíamos seguir trabajando en esa sesión. Fer fue quien más seguía aventando plumones así que lo tomé del brazo y le pedí que saliera. No quería, pero yo mismo lo lleve afuera, explicándole que para trabajar se requiere de cierto orden y que, por esa sesión, era mejor que saliera. También le di un abrazo de fin de año y le dije que la próxima sesión lo esperaría con gusto. Cuando Luis vio que era en serio la salida de Fer, no quiso permanecer adentro y me pidió que también lo dejara salir. Para estos momentos Marco y él ya se habían tranquilizado, así que traté de que Luis se quedara, pero insistió y lo dejé salir. Una vez juntos en el pasillo Luis y Fer, empezaron a golpear la puerta y las ventanas para que los dejara entrar. Debido a que aún faltaba media hora, juzgué conveniente llamar a sus casas para que vinieran a recogerlos. Sólo puede llamar a los padres de Luis. Marco se asustó ante la posibilidad de que también lo sacara del grupo, así que de inmediato cambió su actitud por la de un niño obediente y jugó con Marifer. Ese día les había pedido un dibujo de sus deseos para el próximo año. Cuando Fer y Luis estaban asomados por la ventana del pasillo, les mostré el dibujo que había hecho Marifer: estábamos todos los integrantes del grupo, incluyendo a Quetzalli y con su deseo escrito de que todos estuviéramos juntos el próximo año en el grupo. Fer se tranquilizó cuando lo vio e incluso pensó

que Marifer faltaba, pero le expliqué que ella lo había escrito, así que el «yo», se refería a ella. Eso lo tranquilizó más y se fue a la recepción a esperar a su mamá en calma. Fer no fue el único que sintió alivio, yo también me sentí aliviado, primero por sentirme con más dominio de la situación grupal y, segundo, porque a pesar de la medida que había tomado, al final los niños y yo salimos tranquilos, sabiendo que el grupo no había sido dañado.

CONTRATRANSFERENCIA CENTRAL

QUETZALLI

Quetzalli asistió a cinco sesiones. En la primera sesión, donde me sentía abrumado por el desorden, Quetzalli era de los que estuvieron correteándose por el salón y, aunque era natural que jugara un poco, yo sentía que me estaba fallando. Cuando se trabaja en psicoterapia individual es más sencillo no tomar la conducta del niño como si tuviera el objetivo de molestarnos; sin embargo, en la psicoterapia grupal no es fácil evitar sentirse atacado por el grupo, como me pasó.

En las sesiones posteriores estuvo *en orden*, y planteó situaciones muy interesantes para el grupo, pero que con la rigidez con que comencé como terapeuta, me fue difícil captar en un sentido profundo. Por ejemplo, cuando anunciábamos que el final de la sesión se aproximaba Quetzalli reaccionaba con angustia que manifestaba con frases como "¡No, todo menos la hora!", o "¡No, nos quieren condenar!". El final de la sesión la sacaba de la distracción en que se hundía después de cierto tiempo de estar haciendo alguna actividad, que generalmente era dibujar o modelar masas. La dificultad que tenía para poder encontrar un sentido en esas palabras radicaba en que no resonaban emocionalmente en mí, aunque intelectualmente me intrigaban.

Cuando dijo que ella no tenía papá, porque se había muerto antes de que ella naciera, tampoco pude seguirla, tal vez porque se ajustaba a mi propia fantasía de que ella y su mamá se libraran del padre. Era como si al declararlo muerto, renunciara a él y "el puesto de padre" estuviera vacante. Además de estas fantasías complementarias (Racker,1986), tenía problemas respecto a la técnica para trabajar con las fantasías individuales en grupo, porque sentía que en el grupo las fantasías eran más rápidas que mi capacidad para captarlas y devolverlas con cierta elaboración a los niños.

Finalmente la salida de Quetzalli fue la primera pérdida para el grupo. Su madre dijo que no podía seguir llevándola, porque su esposo le había retirado la ayuda económica y ella necesitaba trabajar, de manera que no tendría tiempo de llevarla a las sesiones, ni había alguien más que pudiera hacerlo. El día que me avisó esto fue el último que Quetzalli estuvo en el grupo. Antes de esa última sesión grupal, la madre de Quetzalli y yo tuvimos una sesión individual muy intensa en la que trabajamos su sentir como hija y como madre en relación específicamente con Quetzalli. Ella pudo hacer contacto con su experiencia de hija y niña y también de rescatarse en su papel de madre.

La deserción de Quetzalli me hizo sentir un vacío en el grupo y preocupación, nuevamente, por las dos, Quetzalli y su madre. También sentí admiración por el esfuerzo de ésta última para adaptarse a las circunstancias, frustración por no poder ayudar más a Quetzalli y tristeza por dejar de verlas. El mes decembrino había empezado con una pérdida y de pronto el frío se dejó sentir. En la supervisión decidimos no comunicar al grupo la salida de Quetzalli para no promover fantasías de desertar en el resto de los niños, ni en sus papás.

MARCO

En la primera sesión grupal yo estaba orgulloso de que Marco estuviera, a la manera de un padre que observa la primera vez que su hijo juega con otros niños y esperando que sobresalga entre ellos. Y, en efecto, Marco empezó a

sobresalir junto con Fer y, de hecho, hubo una competencia entre ambos en ese aspecto. Sin embargo, fue Fer quien logró la simpatía de Luis, por lo cual Marco empezó a ser rechazado por ellos dos. Lo que a mí me había confundido de Marco en las sesiones individuales, en el grupo Fer lo identificó, le dijo directamente a Marco: —*Tú dices puras cosas sin sentido*—, me sentí aliviado, pues ahora no sólo yo, sino Ari y el grupo, participábamos con Marco en esta tarea de regular su conducta y mostrarle que es importante tomar en cuenta a los demás. Sin embargo, como en las sesiones individuales, seguía sin saber qué hacer cuando Marco *ajustaba la realidad* a sus deseos. En esa misma sesión en que Fer le reclamaba a Marco que dijera puras cosas sin sentido, también le decía que se callara:

Le dice Fer a Marco:

—Ya me hartaste, ya me colmaste, ya como se diga.

Marco simplemente lo remeda:

—Ya me hartaste, ya me colmaste, ya como se diga.

Yo le pregunto a Marco si le ha sucedido en otras ocasiones que le digan así, responde que si.

—¿Y cómo te sientes cuando eso sucede?—, le vuelvo a preguntar.

Pero ya no me contesta la pregunta, sino cambia el tema y dice

—Oh, oh, ya recuerdo algo, si recuerdo algo, tú manejabas a Kelly y a las Barbies—, dice Marco, recordando la última sesión individual de juego, en donde él manejaba a Kelly y yo a las Barbies.

—¿Y tú?—, le pregunto.

—Yo no—, me responde.

Antes yo le había preguntado al grupo qué hacer si Marco decía más groserías, por lo que Marco se sintió atacado, y en este momento se sintió otra vez amenazado por mí y por eso reaccionó tratando de ridiculizarme frente al grupo. Traté de no molestarme por esta "indiscreción", que en el fondo si me

molestó porque era como una traición a lo que Marco y yo habíamos compartido, porque tergiversó lo que en verdad sucedió. Yo juzgué más importante tratar que Marco reconociera que él también estuvo jugando con las Barbies y dejé de lado la ansiedad persecutoria que Marco sentía.

En las siguientes sesiones Marco sufrió el rechazo de Luis y Fer. Cuando era más fuerte ese rechazo, Marco buscaba refugio en Ari principalmente, pues pudo darse cuenta pronto que Ari es una terapeuta muy cálida y consentidora. Marco despertaba una efímera ternura, pues en cuanto Luis y Fer le daban la oportunidad de unirse a ellos, lo hacía y contribuía al desorden en el grupo. En una sesión en que Fer no asistió, Marco se mostró como un tirano, y si los demás no hacían lo que él quería se enojaba y se alejaba. En otra sesión, en el juego del turista, cuando se terminaba el tiempo, Fer dijo que ganaría quien tuviera más propiedades, entonces Marco entregó todo su dinero al banco y tomó todas las propiedades que tenía y empezó a gritar que él había ganado. Por momentos Marco me hacía sentir impotencia, porque quería que fuera más "sensato", pero él parecía no darse cuenta de lo que hacía y provocaba en los demás.

En otras ocasiones, cuando manifestaba sus deseos, hablaba como un niño más pequeño, de unos tres o cuatro años, y de esta manera yo podía comprender más lo que podía estar representando esa desconsideración a los demás por parte de Marco, como si solamente arrebatando las cosas pudiera hacerlas suyas, sólo sin tomar en cuenta a los demás podía ganar; podía identificarme con su necesidad de sentirse poseedor de algo. En su casa podía tener lo que él quisiera, pero si su hermano menor también lo quería, entonces él debía ceder sus posesiones. Así que yo le decía que tenía la impresión de que hablaba como un niño más pequeño y le preguntaba si a él le gustaría ser más pequeño, pero él no contestaba. Creo que en estas intervenciones con Marco no logré tener la sensibilidad necesaria, porque le hablaba desde mi perspectiva de adulto y esperaba que el me comprendiera.

Marco mostraba temor al castigo. En la última sesión, cuando pedí a Fer salir y, luego, Luis pidió salir también, Marco de inmediato cambió su actitud, del

descontrol pasó a la obediencia. Ver que yo ponía límites en el grupo le ayudó a ponerse límites y así evitar lo que él consideraba castigo. Poner esos límites para mí significó sentirme más seguro en lo que estaba haciendo y, en relación a Marco, que después de todo si podía ser una figura de autoridad para él. Sin embargo, no quería que me reconociera autoridad por temor, sino porque sintiera mi aceptación.

MARIFER

Dentro del grupo, Marifer continuó siendo una niña muy callada, se mostraba muy interesada en los demás niños, pero interactuaba poco con ellos, a menos que fueran los demás quienes se acercaban a ella. Yo estaba pendiente de ella, tratando de integrarla al grupo, porque, como mencionaba antes, me sucede en los grupos que es frecuente que los demás me integren en vez de integrarme yo mismo. En la segunda sesión, Fer llevó tazos y todos jugamos todos con ellos; cuando Fer nos los repartía para tirar, yo pedía para Marifer los que le correspondían y, en ocasiones, también recordándoles a los demás los turnos de Marifer. La identificación proyectiva con Marifer me movía a tratar de ayudarla a hacer notar su presencia y a tener un lugar dentro del grupo, de esa manera evitaba sentir la angustia que me provocaría verme reflejado en una niña que no hablaba y, por lo tanto, no era escuchada. Sin embargo, después me fui dando cuenta de que Marifer sí tenía un lugar dentro del grupo reconocido por los demás niños, independientemente de que Marifer hablara más o menos.

En la segunda sesión, habíamos pedido dibujos de qué hacer para que nos sintiéramos seguros y a gusto en el grupo. A mí no se me ocurría nada qué dibujar y el desorden de los niños me distraía de la tarea. Ari le preguntó a Marifer quién quería que empezara a platicar acerca de su dibujo y respondió que yo empezara. Me pregunté por qué me habría escogido a mí, se me ocurrió que tal vez había visto que no había hecho nada o muy poco y elegirme era como una llamada de atención a mi incumplimiento de la tarea. Sólo había hecho un círculo, no se me

había ocurrido más (acerca del porqué hablaré más adelante en el apartado de la contratransferencia lateral), así que hablé de mi humilde círculo. La participación de Marifer se encontraba más del lado de la observación por lo que veía con más claridad lo que sucedía.

En una sesión le comenté que ella era una niña que a cualquier maestro le gustaría tener en su grupo. No solamente porque es una niña muy ordenada, sino porque además le gusta ayudar. En la sesión en que Luis apagaba las luces, Ari y yo no hacíamos nada, sólo le pedíamos que dejara de hacer eso, pero sin obtener resultados. En ese momento yo me sentía sin autoridad frente a esos niños y, tal vez, Marifer nos vio tan impotentes que trató de ayudarnos, prendiendo ella misma las luces en un par de ocasiones hasta que Luis descompuso el apagador y nos quedamos sin luz eléctrica. Así que empecé a ver en Marifer una niña que puede actuar a su manera dentro de un grupo.

En varias ocasiones sucedió que, cuando teníamos la atención en Marifer, los niños comenzaban o aumentaban el desorden y captaban toda nuestra atención. Dejar a un lado a Marifer por tratar de poner orden entre los niños era involuntario pero nos dimos cuenta que sucedía y tratamos de señalarlo a Marifer, aunque ella sólo escuchara y no dijera nada al respecto.

En la sesión previa a las vacaciones, me quedé maravillado de las aportaciones de Marifer al grupo. Gracias a su dibujo se salvó la sesión y Fer y Luis se fueron con la certeza de que seguían formando parte del grupo. Yo había tratado de explicarles eso, pero no habían sido tan efectivas mis explicaciones como lo fue el dibujo de Marifer: su deseo de que los cinco niños y los dos terapeutas siguiéramos juntos el siguiente año le dio cohesión al grupo. El abrazo que le di a Marifer al despedirnos en esa sesión iba acompañado de agradecimiento, además del afecto que le tenía.

LUIS

Luis fue el primero en llegar a la primera sesión grupal, diez minutos antes de la hora fijada. Cuando todos nos presentamos en el grupo, Luis no lo quiso haçer, permaneció callado, enconchado en su silla, sin querer decir nada, ni siquiera su nombre. Yo sentía esa renuencia como un reto velado hacia los terapeutas, en ese momento era sólo una sensación vaga, pero en el curso del proceso lo sentí con mayor intensidad, e incluso como un reto dirigido especialmente a mí, pues con Ari él era más accesible y Ari, a su vez, lo veía de otra manera.

El silencio de Luis no era como el de Marifer, pues en cuanto dejamos de tener el rol central en la primera sesión y pedimos a los niños que hicieran un dibujo de lo que más les gustara, Luis empezó a acercarse a los niños varones, principalmente a Fer, dijo espontáneamente su nombre a los demás. Igual que en nuestras sesiones individuales, se negó a dibujar, dejó su hoja en blanco y, después de arrugarla, la tiró a la basura, y mientras los demás dibujaban, él hacía comentarios de sus dibujos, en ocasiones burlándose de ellos. Esta conducta de Luis me molestaba mucho y los señalamientos que le hacía llevaban algo de reproche, intentando fungir como un superyó que reprendiera la conducta de Luis, creándole un sentimiento de culpa, sin embargo, esos señalamientos parecían no tener efecto en él.

Cuando Luis se da cuenta de que Marco incluyó un cocodrilo en su mar, le hace burla "cómo va a haber un cocodrilo en el mar". Intervengo diciendo que Marco puede poner en su dibujo lo que él quiera, lo mismo que él, Luis, puede hacer en el suyo si se decide a hacer uno.

Comprender a Luis siempre fue una tarea muy difícil porque su conducta me irritaba e incluso me desagradaba. Su manera de captar la atención de los demás era ridiculizándose, por ejemplo, a cada rato fingía que se caía de su silla,

que se resbalaba o que se tropezaba. Con esto lograba que los demás niños se rieran. También hacía movimientos y caras de chango para lograr la risa de los demás. "No lo hagas", me habría gustado decirle, "porque me desesperas". Fer tenía muchas ocurrencias y era muy simpático y gracioso, Luis imitaba mucho de lo que Fer hacía y decía, pero el hecho de imitar me desagradaba. En cada ocasión que Luis imitaba a Fer, yo se lo señalaba, y mis señalamientos también llevaban cierta dosis de punición. Habiendo sido yo mismo objeto de críticas por imitar a otras personas, mi propia experiencia de la infancia estaba interviniendo en mis reacciones contratransferenciales con Luis. Me estaba olvidando de que la imitación es un medio para la adquisición de habilidades, y que la identificación es un mecanismo que debe ser aprovechado en el grupo. Fue el propio Luis quien me hizo reflexionar acerca de esto con su respuesta a un nuevo "reproche" mío. Fer estaba dibujando una cancha y un estadio de futbol y Luis empezó a hacer lo mismo, y cuando le dije que otra vez estaba copiando a Fer, Luis respondió que eran diferentes, porque él estaba dibujando el Estadio Azteca y estaban jugando Pumas contra América, mientras que el dibujo de Fer era del Estadio de CU y estaban jugando Pumas contra Cruz Azul, —*¡Psss, qué pasó!*—, me dijo.

FER

Fer era el único a quien yo no conocía, pero pronto me fue tan familiar como el resto de los niños. Pronto destacó por su capacidad de observación y verbalización de lo que sucede, además de ser un niño muy simpático. A partir de la segunda sesión empezó a llevar sus propios juguetes para compartirlos con el resto del grupo. Con la parte que más me identificaba de Fer era con su inteligencia, principalmente cuando la empleaba para cooperar con nosotros, los psicoterapeutas. En el primer juego grupal utilizamos sus tazos, y él cooperó para jugar organizadamente:

Después de un tiro Marco dice que volteó un tazo, pero no había ocurrido así y Fer dice:

—Todos vieron que no se volteó.

Y en su siguiente turno sigue promoviendo el respeto a las reglas del juego, y antes de tirar dice:

—Yo no soy tramposo, yo no uso trucos.

Sin embargo, en gran parte de las sesiones, Fer era también el líder del desorden. En una sesión, los niños varones corrían en el espacio terapéutico y se pegaban "jugando", y, aunque les pedíamos que dejaran de pegarse, no nos hacían caso. Marco y él quitaron su gorra a Luis y se la aventaban entre sí, hasta que Luis empezaba a llorar. Entonces, Fer le devolvió su gorra y pateó a Marco. No puede más que preguntarle

—¿Por qué le pegaste?

Fer solamente respondió:

—Porque quiero

y ya no supe que mas decirle, si la palabra no tenía ninguna utilidad con Fer, no sabía qué podría ayudar. Sin embargo, no siempre ocurría esto, Fer también dio muestras de procesar y elaborar las experiencias psicoterapéuticas. Un día llegó a la sesión sólo para avisar que no quería quedarse. Hablé con él en un cubículo aparte, se notaba nervioso, y lo único que dijo es que quería faltar ese día, quería descansar y la siguiente semana estaría de regreso. Explore si había algo en particular del grupo que quisiera evitar, pero no conseguí saberlo, así que estuve de acuerdo y le agradecí haberme avisado. Su madre le había dicho que, si no quería, él mismo nos lo dijera, y con ello le dio la oportunidad de comenzar a asumir su responsabilidad.

Aplicar una consecuencia natural a los actos de Fer fue más efectivo que simplemente hacer señalamientos. Hacerlo salir de la sesión fue necesario porque

yo ya no podía tolerar la ansiedad que me causaba el desorden y, sobre todo, porque no podía haber sesión terapéutica en un ambiente así. Hasta entonces había sentido temor por dañar la relación con los niños si aplicaba consecuencias a sus actos. No sólo el niño teme destruir el vínculo con el terapeuta, también nosotros podemos tener esos temores. Sin embargo, la realidad confirma que nadie es omnipotente, ni para construir, ni para destruir.

CONTRATRANSFERENCIA LATERAL

Aunque desde el principio establecimos que ambos tendríamos el mismo grado de participación como psicoterapeutas en el grupo, tanto con los niños como con los padres, al inicio sentía que yo tenía un rol principal. En la primera sesión con los padres tuve esa sensación con mayor claridad, pues Ari esperaba a que yo comenzara a hablar y cuando ella intervenía, constantemente se apoyaba en mí con la mirada, para que yo continuara, como si fuera yo el "hermano" mayor. Pienso que tal vez Ari cuidaba mucho lo que decía frente a los padres para que no cayéramos en contradicciones, pero a nivel de mi fantasía era como si ella temiera mi crítica, y comportándome como un buen "hermano mayor" reafirmaba algunas de las cosas que ella decía. Conforme el proceso grupal fue avanzando, también esta situación se modificó, y esa asimetría que yo sentía al principio se fue desvaneciendo. En nuestras últimas sesiones con los padres, Ari participaba con más soltura, y yo no sentía que fuera necesario que yo reafirmara lo que ella decía antes. Tampoco tratábamos de evitar la divergencia en los puntos de vista, por el contrario, los comentarios que hacíamos se complementaban, y mientras Ari se daba cuenta de ciertas cosas, yo lo hacía de otras.

Casi al mismo tiempo que Ari y yo comenzamos con el grupo, dos de nuestras compañeras del Centro Comunitario también empezaron con otro grupo, en el que adaptaron el modelo de la Terapia Narrativa a la Psicoterapia Grupal. En las ocasiones que ellas platicaron de su trabajo con ese grupo en las sesiones

semanales de supervisión, mencionaron algunas de las técnicas que ponían en práctica. Ari se entusiasmó con esas ideas y se le ocurrió que podríamos aplicarlas con nuestro grupo. Ahora que pienso en eso, con Ari me pasó en esas ocasiones algo similar que con Luis, en lo referente a la imitación, pues era copiar lo que alguien más hacía pero sin integrarlo a lo que nosotros hacíamos; incorporar una técnica proveniente de otro marco teórico, me hacía sentir incómodo. Además, mis propias características no se ajustan a técnicas tan estructuradas, y el grupo tampoco era apropiado para ellas, así que resultó un desastre. Al parecer, el grupo había provocado que dudáramos de nosotros mismos y de nuestro trabajo, así que recurrimos a una manera de hacer las cosas que ya estaba "validada" por alguien más. Pedirles que hicieran un dibujo de lo que podrían hacer para que el grupo fuera un espacio seguro lo "copiamos" de nuestras compañeras. Fue la sesión en que Marifer pidió que yo empezara a comentar mi dibujo y sólo había hecho un círculo, tal vez no estar completamente de acuerdo con esta "importación" contribuyó a que no se me ocurriera qué dibujar

En varias ocasiones tuvimos diferencias en nuestra forma de relacionarnos con el grupo. En una de las primeras sesiones los niños hicieron figuras con las masitas, excepto Luis. Al final Marco pidió permiso para llevarse lo que había hecho a su casa. Ya antes les habíamos dicho que guardaríamos los trabajos que hicieran en las sesiones y al final del proceso se podrían llevar todo. Sin embargo, Ari cedió a la petición de Marco, y por lo tanto el resto de los niños quisieron hacer lo mismo. Ya que Luis no había hecho nada, le pidió a Ari lo que ella había hecho, y Ari también cedió. Desde la primera sesión habíamos acordado con los niños que no se llevarían los trabajos que hicieran en terapia. Sentía que con esta concesión nosotros mismos estábamos rompiendo el encuadre. Ceder era una característica de Ari, que la hizo llegar al final de la última sesión antes de las vacaciones. No pudo resistir la insistencia de una invitación a una comida, y debido a que fue imprevista, me avisó a la hora de la sesión. Al principio me sentí muy enojado, en parte porque sentía un poco de miedo de estar solo con el grupo, pero también en parte porque me parecía que faltar a la sesión de fin de año

indicaba que Ari no le daba la misma importancia que yo. Sin embargo, ella se sintió muy mal y se disculpó con los niños y conmigo, y a me dio miedo mostrarle mi enojo en ese momento, pero se manifestó de maneras veladas en la siguiente etapa de grupo.

CONTRATRANSFERENCIA HACIA EL MUNDO EXTERNO

En esta sección consideraré la contratransferencia hacia los padres y la institución y también la intertransferencia. Después de la primera sesión grupal, hicimos otra para informar a los padres en qué consistía el trabajo. Su respuesta fue favorable; para reducir su posible ansiedad por no saber con qué niños estarían sus hijos les pedimos que presentaran a su hijo sin referirse a los motivos de consulta. Todos pudieron hacerlo, excepto la mamá de Quetzalli.

En esta fase, temía el momento en que los niños salían de la sesión, porque salían corriendo, en una ocasión Luis encerró a Marco en el baño y, desde luego, no nos hacían caso. Me apenaba que los padres vieran está falta de control que teníamos en el grupo, a veces, prefería que saliera Ari primero a "entregarlos". El papá de Marco y la mamá de Quetzalli podían controlar a sus hijos, pero era más difícil para las mamás de Luis y Fer, con Marifer no había necesidad de decirle nada, pues seguía tan tranquila como durante las sesiones.

El papá de Marco siempre preguntaba cómo estuvo su hijo, generalmente le contestaba que el objetivo del grupo no era convertirse en un espacio para portarse bien, sino para manifestar sus problemas y trabajar con ellos, pero en una sesión en que la angustia nos había desbordado le respondí que había estado *desatado*. Su papá hizo un gesto de decepción. La mamá de Fer empezó a decirle a Ari que Fer estaba portándose peor que antes. La de Quetzalli llegó a decir que no veía cambios, aunque ella misma reconoció que era muy poco tiempo para ver cambios. La de Luis empezó a recibir comentarios favorables de la maestra acerca de Luis. La mamá de Marifer tuvo poco contacto con nosotros en esta fase. Después de la última sesión de ese año tuvimos otra reunión con los padres para

hablar de límites y de por qué había hecho salir a Fer y a Luis. Quien llevó la sesión fue la mamá de Marifer, pues ella habló del comportamiento de Marifer y le hicieron preguntas. Para todos, esas sesiones eran positivas porque aprendían de las experiencias de los demás. Para mí, esta sesión también fue importante porque me di cuenta de que, a pesar de mis temores, los padres de los niños seguían confiando en nosotros.

A la preocupación por no cumplir con las expectativas de los papás, de hecho, ni con las nuestras, se sumó la preocupación por cómo sería juzgado nuestro trabajo por el Centro Comunitario. Primero, porque los niños averiaron un apagador, trabaron la puerta del baño, a veces tiraban agua o desperdiciaban los conos. Sentía que era un desastre como terapeuta, al menos como terapeuta de grupo. Sin embargo, recibimos siempre apoyo del personal y de la jefa del Centro.

El grupo de supervisión del Centro Comunitario fue muy importante para verbalizar los que estábamos sintiendo. Miriam, otra compañera de sede, había abierto junto con Lily otro grupo casi al mismo tiempo que nosotros. Aunque su forma de trabajo era diferente, Miriam compartía sentimientos semejantes a los de nosotros, Lily no tanto, pues ya tenía la experiencia de haber trabajado con otro grupo. Saber que no éramos los únicos que tenían problemas con el desorden del grupo y se angustiaban nos ayudó a calmarnos y seguir trabajando. Compañeras de otras sedes habían pasado por lo mismo, así que le dimos un carácter de "normalidad" a lo que pasaba con nosotros y el grupo.

SEGUNDA FASE

CONTRATRANSFERENCIA GRUPAL

Esta etapa comenzó al regresar de las vacaciones de fin de año. Tres semanas de descanso son muy útiles para recargar baterías y sobre todo para ver con nuevos ojos el proceso que llevábamos hasta ese momento. Así como Ari y yo, los niños regresaron más tranquilos. Ari tenía la esperanza de que el descanso ayudara a que los niños estuvieran más tranquilos. Yo era más escéptico, porque no quería depender de factores externos para que los niños cambiaran. Sin embargo, sí se presentó ese cambio, pero creo que no se debió sólo a las vacaciones, sino también por el camino que llevábamos andado.

En esta nueva etapa, trabajamos en el salón de usos múltiples. Éste es un espacio mucho más grande, demasiado grande, pensamos al principio, y por eso decidimos trabajar solamente en una mitad del salón. Yo me resistí a usar el salón completo por temor a que promoviera un mayor descontrol. Por otra parte me daba cierta tranquilidad saber que ya no habría tantos distractores en el espacio de la terapia. Además, acostumbrábamos cerrar con seguro las puertas de los demás cubículos, para que, en caso de salirse, no tuvieran otro lugar en donde estar, es decir, tratamos de poner límites de manera consistente desde el control del espacio físico.

En este reencuentro estuvieron presentes Fer, Luis y Marco, Marifer no asistió. Llegaron Luis y Fer, y les hicimos notar que justo ellos dos (a quienes les pedí salir del salón la sesión previa a las vacaciones) habían sido los primeros en llegar. Mi impresión en ese momento era de que el límite que les puse aquella ocasión, les había ayudado a ambos, porque había sido una consecuencia natural a su comportamiento, sin críticas ni reproches, y no un castigo. Además, les dio

tranquilidad saber que, aunque expresaran sus impulsos agresivos, nuestra relación no sería dañada y, por lo tanto, que su destructividad no era omnipotente.

En esta sesión disfrutamos de la sesión, jugamos Serpientes y Escaleras en orden, respetando turnos y sin hacer trampa ni preocuparnos por ganar o perder. Fue una sesión que transcurrió en calma. La dinámica del grupo cambió: Luis dejó el papel de imitador y comparsa de Fer y comenzó a manifestar sus puntos de vista, lo cual le generó conflictos con Fer y Marco en sesiones posteriores; además, ya no sentí la conducta de los niños como un desafío a mi papel de autoridad, por lo que la intensidad de mis reacciones emocionales disminuyó y pude cumplir mi papel de observador de mejor manera.

Otra actividad que realizamos esa sesión fue regalarnos un chocolate entre nosotros, acompañado de palabras de aprecio. Los niños mostraron mucha disposición en este intercambio y dijeron cosas que, por su sinceridad, me causaron ternura. Hasta aquel momento, esa sesión era la más satisfactoria, porque sentí a los niños más niños y a los terapeutas más terapeutas. Al final jugamos con globos, los cuales Luis y Fer trataban de atrapar mientras volaban desinflándose. Además, esta fue la primera sesión en que pudimos hacer un cierre poniendo en palabras lo que había sucedido:

Para terminar les preguntamos qué les pareció la sesión, a todos les gustó, Marco señala que en especial le gusto la sorpresa, refiriéndose al intercambio. Les hago algunas observaciones, como Luis tiene más ocurrencias y ya no requieres imitar todo lo que hacen los demás. De Fer que es muy compartido y que estuvo muy tranquilo. De Marco decimos que no deja que alguien esté en su territorio, se enoja si las cosas no son para él.

De la aceptación de las reglas por parte de los niños Fer nos dio un ejemplo:

Fer encuentra un empaque vació y lo levanta diciendo:
—Deberían poner un letrero de no tirar basura.

Este cambio en la dinámica del grupo nos permitió hacer actividades programadas. Sin embargo, este control que por fin sentíamos dentro del grupo, nos llevó a preocuparnos más por nuestros planes que por lo que sucedía en el grupo. Desde luego que seguíamos con nuestra función de terapeutas, pero nos empeñábamos en respetar los tiempos que habíamos establecido. En las primeras sesiones post-vacacionales, los niños aceptaban los tiempos que establecíamos los terapeutas, pero lo sentían como una imposición. En la décima sesión decidimos usar un juego parecido al maratón, en el que, dependiendo del color de la casilla en que cayeran los participantes, hacíamos preguntas a los niños acerca de diversos temas, como la familia, juegos y amistades.

Fer juega americano, trata de taclearme y luego taclea a Marco, le digo que no haga eso, y dice que quiere jugar americano, le digo que Marco no quiere, y Marco dice que quiere jugar carritos con él. Les digo que al terminar la actividad que preparamos para hoy podremos jugar, pero Marco me grita:

—¡Que no!

Fer se ríe y se me acerca para decirme en voz baja y burlándose:

—Te la aplicó.

La parte de juego libre de la sesión era muy importante, ahí Marco pudo salir de su egocentrismo y comenzar a tener consideración por los demás. En la parte final de esta sesión, jugamos con raquetas a las que se adhiere la pelota de tennis; a quien se le caía la pelota cedía su lugar a otro jugador. Fue una grata sorpresa ver que Marco aceptaba cuando perdía y aún más cuando reconocía que otro no había perdido aún, a pesar de él fuera quien esperara turno para entrar al juego.

En la duodécima sesión teníamos por objetivo propiciar la participación de Marifer dentro del grupo, asumimos la responsabilidad de que ella pudiera integrarse más con los demás niños, así que decidimos repartir distintos papeles

entre ellos: ciego, sordo, mudo, parapléjico. Para propiciar la participación verbal de Marifer, ella podía ver, oír y hablar, pero no moverse.

Ari les habla de la actividad que tenemos preparada para el día de hoy, Fer quiere el tiempo libre y Luis lo apoya. Yo les digo que primero escuchemos a Ari, pues posiblemente les guste la actividad. Entonces Fer y los demás escuchan, no sin antes acordar dividir el tiempo por la mitad y dedicarle una a la actividad y la otra al juego libre. Mientras Fer habla, Luis le dice:

—Y tú te callas—, menospreciando lo que Fer está diciendo.

Ari les dice:

—Les voy a dar...

—Cincuenta pesos—, interrumpe Luis.

—Muñecos colgados de las lámparas con un cinturón—, dice Fer y hace la mímica de un ahorcado. Le pregunto por qué estarán ahorcados los muñecos, pero no responde. Ari se les acerca para hablarles en secreto al oído, a Fer le dice que va a ser ciego y cuando se dirige hacia Luis, Fer dice:

—¿No me pueden cambiar por algo más práctico?—, y luego continúa —¡Cámbienme a león, cámbienme a león, yo quiero ser león!

Le pregunto para qué quiere ser león, no responde, hago la mímica de un león atacando y dice que tal vez para eso. A Luis le dice que va a ser mudo y a Marifer que no se va a poder mover.

Sin darnos cuenta, el mensaje que estábamos mandando a los niños era «Y tú te callas», como Luis lo verbalizó en esta sesión. No obstante, los niños protestaban y no aceptaron los papeles como los habíamos pensado, ni Fer, ni Luis, ni Marco, cuando llegó, aceptaron ser ciegos, así que Ari y yo nos vendamos los ojos. El objetivo principal, que era hacer hablar a Marifer funcionó. Ella asumió la dirección de las actividades que propusimos, en las que nos necesitábamos unos a otros para poder hacerlas. A pesar de que no contábamos con no poder ver, fue muy grato encontrarnos con el apoyo de los niños, pues en esa situación

de verdad necesitamos de su ayuda y cada uno, respetando su papel, hizo lo que pudo para ayudarnos. En especial yo me sentí cuidado, sobre todo por Fer, quien me acercaba lo que yo pedía, y por Marifer, que coordinaba los esfuerzos de todos.

En las sesiones posteriores decidimos dejar de planear las sesiones, porque los niños necesitaban que respetáramos lo que ellos traían en cada momento. Consideramos que el grupo era terapéutico por sí mismo, y nuestro papel era estar más atentos a lo que sucedía, en vez de dirigir el rumbo de los sucesos. La sesión decimotercera coincidió con el Día del Amor y la Amistad y Fer obsequió un chocolate a Ari y a mí. Marco llevó su Batman y me lo prestó mientras jugaba tennis con Fer.

Mientras ellos juegan, yo examino el Batman de Marco, me explica, como si yo no lo reconociera, que, aunque trae una máscara, es Batman. Marco me explica para qué es la mascara (de oxígeno) y Fer el funcionamiento de las alas, cómo se mueven y cómo prenden. Regresan a su juego. Fer menciona nuevamente la Ciudad Gótica y dice que, cuando yo quiera, me la trae. Mientras yo le pongo otros accesorios en los brazos al muñeco, Marco me dice que ahí no van, sino en las piernas, pero Fer dice que es buena idea. Regresan a jugar y Fer dice:

—Jesús si piensa como niño.

—¿Cómo piensa un niño?—, le pregunto.

—Jugando—, responde Fer.

Esta vez Fer era el portavoz del grupo, el cual había sentido el cambio de los psicoterapeutas. Ésa fue una sesión muy fluida, en la que cada quien encontró su lugar: Luis y Ari estuvieron armando un rompecabezas gran parte del tiempo, Fer y Marco jugando tennis y canicas, y yo en medio. Los niños podían interactuar en díadas, por eso transcurrió en calma la sesión hasta que Luis se unió a Fer y Marco y su juego terminó en caos. Estar en medio de estos grupos me hizo sentir

como si estuviera solo como terapeuta, pues Ari estuvo muy metida, por momentos, en el rompecabezas que armaban. Además, trataba de estar con ambos grupos, cooperando con algunas piezas en el rompecabezas y observando y comentando el juego de Fer y Marco. Esto fue más difícil cuando Fer y Marco comenzaron a exigir que eligiera con quien quedarme, con ellos o con Luis y Ari. En realidad me puso en un conflicto de lealtades que no supe resolver y sólo atiné a preguntar por qué quería que me quedara con uno o con otro. Al final no elegí y los juegos paralelos terminaron, el grupo entero trató de participar en la misma actividad y surgieron los conflictos entre los niños, otra vez a causa de Luis. Fer quiso pintar en el pizarrón, pero Luis no lo dejaba; Marco se unió a Fer y también se quejó de Luis. Fer me pedía que hiciera algo para que Luis ya no lo molestara, era tan diferente mi relación con Fer que con Luis que me molestaba doblemente que Luis molestara a Fer, sin embargo, traté de serenarme lo más posible para decir a Luis qué de lo que estaba haciendo molestaba a los demás, pues me daba la impresión de que no se daba cuenta. Esto creó una diferencia entre Ari y yo, ambos guiados por nuestras relaciones contratransferenciales con los niños. Lo que sucedía concretamente era que Fer, y luego Marco, quería pintar en el pizarrón, pero Luis también quería. Fer propuso que dejaran a Luis un pizarrón completo y él y Marco compartirían el otro. Sin embargo, Luis invadía su pizarrón, para borrar o rayar sobre lo que ellos ya habían pintado. En su pizarrón, Luis no pintaba nada, así que Marco decidió pintar en él, pero Luis borraba lo que hacía. Ari defendía a Luis, porque le parecía injusto que Marco pintara en su pizarrón, mientras que yo pensaba que no era justo que Luis tuviera un pizarrón completo para él solo y además no lo usara.

Las siguientes sesiones se caracterizaron por ausencias constantes y distintas combinaciones de niños en las sesiones, Marifer, Fer y Marco, Fer y Marifer, Marifer y Luis, solamente Fer, y a la sesión previa a las vacaciones de Semana Santa nadie asistió. Cada sesión era un grupo diferente y los conflictos que se habían expresado fueron menguando por las ausencias de los niños, lo cual, por una parte, nos hacía más ligero el trabajo, pero por la otra nos hacía

pensar, sobre todo a mí, que el grupo desaparecería. Hasta antes de la sesión a la que nadie asistió, ésta fue una idea que no quería considerar seriamente, sin embargo, después, fue innegable: algo estaba sucediendo con los niños, pues se habían vuelto inconstantes. Cuando llamamos por teléfono a los padres de los niños, el de Marco nos dijo que definitivamente ya no podría llevarlo porque él y su esposa habían cambiado de horarios de trabajo. Para mí fue más difícil contemplar un posible final prematuro del grupo, porque, además del mismo proceso grupal, ya estaba trabajando en este reporte. Así nos fuimos dos semanas de vacaciones, sin saber si al regresar continuaría el grupo. A los padres de los tres niños que aún seguían en el grupo, les habíamos ya avisado que tendríamos dos semanas de vacaciones, así que Ari y yo acordamos confirmar las sesión con ellos el lunes previo a la siguiente sesión.

CONTRATRANSFERENCIA CENTRAL

FER

En esta fase, mi relación con Fer fue más cercana y transferencia y contratransferencia fueron más intensas. La primera sesión después de vacaciones, Fer llevó un Batman y un Batimóvil que le habían traído los Reyes Magos. Me contó que también le habían traído la ciudad Gótica, pero no le llevó porque estaba muy grade, pero, si yo quería, la podía llevar la próxima sesión. Fer trataba de complacerme. Después, cuando hacíamos el intercambio de chocolates y Marco me dijo que le había enseñado a portarse bien, Fer añadió espontáneamente:

—*Y es muy inteligente.*

En las siguientes sesiones siguió acercándose mucho a mí. En la décima sesión, cuando entró al salón, yo estaba sentado de espalda a la puerta y, aunque lo sentí entrar, no volteé, así que se me acercó y me dijo:

—Buuu.
Yo respondí jugando, pues su «buh» había sido suave:
—Uy, que mello.
Luego se sienta junto a mí, hace brevemente como si fuera un bebé.

Hizo como bebé mientras le preguntábamos a Marifer por sus regalos de Reyes para llamar principalmente mi atención, pues a mi se dirigía la mímica.

Mientras preguntamos a Marifer por sus vacaciones, Fer juguetea con un dólar, como que me lo enseña, para luego ocultarlo cuando volteo hacia él, hace caras muy graciosas, pero solo lo veo de reojo, pues el centro de atención en ese momento es Marifer, Ari tampoco le presta atención

Luego, cuando recordamos lo que hicimos la sesión anterior:

Fer menciona los globos de la semana pasada, también dice que tacleaba a Luis para ganarle el globo, y me taclea a mí y se tira al suelo. Marco se levanta e intenta abrir las puertas, luego regresa a su lugar, Fer se levanta y se me sienta en las piernas, actúa como bebé y lo trato como tal, me manotea en el pelo, trato de tenerlo quieto, pero se mueve mucho hasta que vuelve a tirarse en el suelo y hace ruidos de bebé y llora.

Sentía que Fer me veía cada vez más como a una figura paterna y esta escena en que actúa como bebé me hizo sentirlo con mayor claridad. En la undécima sesión continuó este acercamiento entre Fer y yo. Mientras jugábamos

haciéndonos preguntas, Marco quiso saber por qué soy tan moreno, y Fer respondió antes que yo:

—¿Porque tu mamá es morena?

—Y mi papá también— respondo a la pregunta, de Fer y a la de Marco también

Después me tocó completar la frase «Me gustaría que mi papá...»

—Hubiera pasado más tiempo conmigo— digo.

—¡Órale!—, dice Fer —¿se iba a trabajar?

Le digo que sí, y le pregunto si a él también le gustaría estar más tiempo con su papá, pero dice que, cuando está, los lleva a pasear o les compra cosas.

Era notable el interés que Fer tenía en mí. En la sesión decimotercera aproveché este acercamiento entre Fer y yo para contenerlo cuando se disgustó con Luis y se empujaban y se disponían a pelear; Ari contuvo a Luis. A pesar de que se resistió un poco cuando lo abracé y trató de zafarse, Fer logró calmarse no sólo en ese preciso momento, sino a lo largo de la sesión, pues cuando Luis se negaba a devolverle la pelota con que jugaban él y Marco, Fer trataba de arreglar el problema hablando con Luis.

El punto más alto del apego de Fer hacia mí llegó en la sesión decimocuarta. En ésta, Fer demandaba mi atención completa mientras jugaba canicas con Marco.

Fer obtiene su primer punto, baila contento y se vuelve más insistente en que vea sus tiros: "Jesús, tienes que ver", "ay, Jesús, no estabas viendo", "¿quieres que le dé a la canica?".

Luego Fer me pide que decida con quiénes voy a estar

—Ellos o yo...o yo y Marco.

Le pregunto qué pasaría si escojo jugar con ellos y responde que entonces ya no puedo jugar con Ari y Luis y viceversa, si elijo a Ari y a Luis, ya no puedo jugar con ellos. También afirma que van a respetar mi decisión. A final de cuentas nunca elijo.

Sentía como si Fer estuviera viendo en mí a su padre, de quien necesita reconocimiento. Sin embargo, en ese momento había interferencia de mi propia vivencia infantil del reconocimiento paterno y, en vez de darme cuenta de que me estaba pidiendo que reconociera sus logros y señalárselos, me quedé atrapado en ese papel paterno, asustado quizás, y a la vez tratando de librarme de éste. Esta especie de inmovilidad continuó en la parte final de la sesión, cuando Fer me pedía que hiciera algo para que Luis lo dejara pintar en el pizarrón. Y de la inmovilidad pasé a la confusión en el plano preconsciente, pues de manera conciente trataba de hacerle ver a Luis qué es lo que lograba con su conducta, de la cual él era el principal afectado. Debajo de ese nivel conciente se removían sentimientos contradictorios, como de haber querido establecer una relación cercana con los niños del grupo y ahora, que se presentaba tal relación con Fer, ya no la quería, como si me pesara demasiado "tener un hijo". Al terminar la sesión, sentí alivio cuando Fer se fue.

Los juegos de actividad física y las faltas de Fer permitieron que ese apego tan fuerte que llegué a sentir y que me "asustó" se relajara. Sobre todo la participación de Ari me quitó peso de encima, pues Fer interactuaba con los dos en los juegos motores.

LUIS

Mi relación con Luis fue cambiante durante esta fase. En varias ocasiones tuve la sensación de haber logrado por fin establecer una relación directa con él, sin que el grupo estuviera en medio de nosotros. En la primera sesión de esta fase, mientras jugábamos Serpientes y Escaleras y después de haber llegado en

último lugar, Luis dijo que quería la ficha de Winnie Pooh, la cual había usado yo en ese juego. Le dije que era mía y que, si la quería, tendría que preguntarme si se la quería cambiar; con esto intenté darle la oportunidad de probar formas más adaptativas de conseguir lo que quiere. Así lo hizo y con gusto se la cambié. Más adelante en el juego:

En una tirada Luis estuvo a punto de ganar y Ari se lo dice:

—Por poquito ganas.

—Seguro voy a quedar en último lugar—, le responde Luis.

Sin embargo, Luis llega en segundo lugar, detrás de Fer.

Fer es el primero en llegar, después llega Luis, quien no se había dado cuenta que con su tirada llegaba y quería repetirla porque le había pegado a alguien, así que le decimos que ya llegó a la meta y cuando se da cuenta dice contento y cantando:

—Yo no soy un looser.

Le pregunté qué era un «looser», pero dijo no saber. Sin embargo, por la manera en que lo usó, seguramente tenía noción de la carga negativa de «looser» y cómo está presente en él el miedo a perder y en ocasiones la impotencia para ganar. Al darme cuenta de esto, lo mismo que Ari, traté de reforzar una imagen diferente de sí mismo, reconociendo sus cualidades y sobre todo que, en juegos de azar, ganar depende más de la suerte que de nuestras habilidades.

En el intercambio, me tocó regalar el chocolate a Luis. Recordé cómo se resistió a darme un abrazo en la última sesión del año pasado antes de dejarlo salir de la sesión y me sorprendió que ahora aceptara el abrazo que le di junto con el chocolate.

En las siguientes sesiones Luis se mostró con mayor independencia de Fer y mostró otra parte suya que tampoco era agradable para el grupo. En un par de sesiones llevó su Game Boy y con eso fue el centro de atención para Fer y Marco, pues se lo pedían para jugar. Cuando empezamos con juegos motores, Luis no

era leal y empujaba a los demás, incluyendo a Ari y a mí, por la espalda. Esto me molestaba mucho, cuando me empujaba a mí le decía claramente que no hiciera eso, porque no estaba permitido por las reglas de juego, pero también porque me molestaba que me hicieran eso. Pero Luis parecía no darse cuenta del enojo que producía en los demás con sus conductas, por el contrario era como si estuviéramos celebrando lo que nos hacía, de manera que simplemente se reía. El grupo, Fer y Marco, se encargaban de aplicar consecuencias a este comportamiento de Luis, pues se molestaban y dejaban de jugar con él. En esas situaciones, Ari y yo tratábamos de que Luis se diera cuenta de cómo se relaciona lo que él hace con que los demás lo rechacen. Éste fue en ocasiones tan fuerte, que Luis requirió de nuestro apoyo para "levantarse" literalmente. Después de molestar a Marco y Fer y ser rechazado por ellos, Luis se sale del salón.

Luis regresa al salón, pero se queda tirado junto a la puerta, así que me acerco a él y unos instantes después también se acerca Ari. Luis hace como sí estuviera desmayado y nosotros hacemos labores de rescate paramédico, con lo que comienza a sonreír y se levanta. Luis platicaba con Ari respecto a un zombi que dice haber visto afuera. Luego se levanta y sale nuevamente del salón y, cuando regresa, dice que ya lo golpeó, pero que ahora hay más. Dice que su primo también lo había visto. Luis tomó el recibo de Fer y lo rompió, y Fer dijo: ¡que se lo trague!

Interpreté su «quedarse tirado» como una señal de auxilio y de que yá no podía tenerse en pie. Y eso era algo inusual en Luis, pues lo que siempre le interesaba eran los demás niños, pero en esta ocasión tuvo que recurrir a nosotros. Pero en cuanto se sintió un poco mejor, volvió a agredir a Fer, rompiéndole su recibo.

Luis tenía dificultades para comprender las reacciones de los demás ante su conducta. Comenzaba a molestarlos sin darse cuenta de que lo estaba haciendo; mientras los demás se enojaban o nos enojábamos, Luis sonreía

pensando que lo que hacía era simpático. Hasta que la molestia y el rechazo eran muy evidentes, Luis lo notaba y reaccionaba a su vez con molestia, porque no entendía por qué lo rechazaban.

MARCO

Después de la última sesión del año anterior, me quedé con la sensación de haber sido injusto con Marco, porque, al igual que Fer y Luis, Marco estuvo rompiendo las reglas, pero, por ser el que más alejado estaba de mí, a él no le pedí que saliera, sino a Fer, que era el más cercano a mí. Ver que era en serio "sacar" de la sala de lectura a quien rompiera las reglas, hizo que de inmediato Marco cambiara su comportamiento y me hiciera caso. Estrictamente, él también tendría que haber salido en esa ocasión, pero, tener a los tres niños afuera, habría sido permitirles seguir en el desorden. Así que la conducta de Marco no tuvo consecuencias. Al regresar de vacaciones, él fue quien intentó romper las reglas que ahora Fer y Luis estaban dispuestos a aceptar. Cuando Marco llegó a esa sesión, la novena, Fer, Luis, Ari y yo estábamos jugando respetando las reglas, los turnos y los resultados del juego. Marco de inmediato trató de hacer su voluntad sin tomar en cuenta a los demás, de tal manera que, cuando se integró al juego, tomó la ficha de Fer para sí. Éste le dijo que era su ficha y yo le dije que algo similar había sucedido con Luis, pues quería mi ficha, pero no me la quitó sino que me pidió que las intercambiáramos. Marco no respondía a lo que le decíamos, pero finalmente aventó a Fer su ficha y tomó otra. Ya en el juego, cuando la ficha de Marco llegaba a una casilla ocupada por otro jugador, lo "expulsaba" de su territorio. Después, cuando Ari se reía de que yo había caído ya varias veces consecutivas en una casilla que me regresaba a donde estaba antes, Marco dice:

—*Y ahorita se echa un pedo.*

Otra vez manifestaba conflictos anales.

A pesar de esta falta de límites en el juego, Marco me dio una gran sorpresa a la hora de que intercambiamos chocolates. Le tocó regalarme el chocolate y decirme algunas palabras.

Marco es el primero en entregarme el chocolate, Ari le dice que mencione algo que haya visto en mí, y de inmediato dice que le he enseñado a portarse bien y me da un abrazo.

Para ese momento, tenía noticias de que su comportamiento en la escuela había mejorado, al igual que sus calificaciones, y en casa, aunque en menor grado, su padre decía que también se portaba mejor.

En la décima sesión surgió el tema de los hermanos menores y cuando preguntamos a Marco por su hermano, no contestó. Sin embargo, instantes después, cuando yo estaba recostado en el suelo y a él le tocaba responder qué había hecho en su último cumpleaños, Marco contestó —sabiamente— que aún no había tenido su último cumpleaños, se levantó y me abrazó del cuello diciendo:

—*¡Sericoco! Tú eres mi hermanito menor.*

Cuando me di cuenta que «sericoco» era tallar un dedo doblado en la cabeza del otro moví la cabeza para ponerme fuera de su alcance y lo abracé para que se volviera a sentar y le dije que no me gustaba el «sericoco». A menudo me desconcertaba lo que Marco decía y hasta después de terminada la sesión alcanzaba a entender algo. Mi reacción buscaba simplemente protegerme, sin enojarme con Marco y que él sintiera que aunque quisiera hacerme algo, que en este caso no era para nada grave, no siempre lo lograría, pero tampoco sería rechazado por sus impulsos.

En las siguientes semanas Marco se fue moviendo de su egocentrismo y empezó a tomar en cuenta a los demás. En la duodécima sesión después de

pelearse con Luis, Marco pregunta quién quiere del refresco que había llevado, era la primera vez que llevaba algo a la sesión y era claro que quería compartir.

Marco ofrece de su Mirinda (a la que antes había llamado «Mirinda de los pensamientos»), le digo que yo quiero, me dice que consiga un vaso. Todos los demás también quieren y les traigo vaso a todos. Marco hace notar que "anda compartiendo su mirinda con todos". Fer le da las gracias a Marco cuando recibe su vaso con refresco. Luis abre la puerta y mira desde ahí. Marco vuelve a salir, voy detrás de él, dice que quiere hablar con Luis, le digo que está bien y me quedo esperando escuchar la conversación, pero Marco no me quita la vista de encima hasta que me aclara:

—A solas.

Entonces los dejo. Luego entra Marco diciendo que Luis no quiere entrar, pero le dijo que, cuando quisiera, podía tocar y entrar.

Sentí que Marco había avanzado mucho y que, al querer ver lo que pasaba entre él y Luis estaba desconfiando de él, pues pensaba que quería seguir peleando. Sin embargo, Marco mostró que él podía regular su conducta sin necesidad de mí.

MARIFER

Marifer siguió siendo muy callada cuando estaba conmigo o con el grupo, sólo cuando estaba con Ari a solas, me comentó Ari, Marifer hablaba con mucha mayor prolijidad. En la parte de la sesión dedicada al juego libre, Marifer no sabía qué hacer y se apartaba de los demás niños. Cuando la sesión estaba estructurada, Marifer hacía lo que pedíamos, pero cuando no contaba con esa estructura externa, se perdía. En esta situación me acercaba para preguntarle qué quería hacer, pero generalmente no obtenía respuesta, pues Marifer no la sabía. Para mí era un poco frustrante ver a Marifer aislada, porque quería hacer más por

ella pero no podía. En grupo, mi identificación con esta parte de Marifer era más intensa que en las sesiones individuales, tal vez porque era una situación más parecida al mundo real. Por momentos no podía evitar verme reflejado en ella y actuaba como yo necesito que actúen conmigo en un grupo, jalándome para que me integren y ofreciéndome una estructura que me oriente. Lo que me ayudó para separar mis proyecciones de las características reales de Marifer fue una sesión con los papás de los niños. La mamá de Marifer platicó muchas cosas que no nos imaginábamos, o al menos yo no me imaginaba a partir de lo que sabíamos de ella en grupo. Su mamá nos describió a una Marifer en familia mucho más expresiva, que se atrevía a preguntar y hablar con ella y con otros miembros de su familia, y, sobre todo, que expresaba su afecto de una manera conmovedora. Por ejemplo, uno de sus primos tenía problemas de drogadicción y era un asunto de toda su familia, y en una reunión para tratar ese tema, le pidieron a Marifer que dejara a los adultos solos, ella ya sabía de qué se trataba, así que antes de salir se acerco a su primo a abrazarlo y a decirle que lo quería mucho.

Con esta nueva información me pude percatar de que estaba dando por hecho que Marifer se sentía angustiada durante el juego libre por no integrarse con los demás niños. Así que dejé de tratar de "ayudarla" a estar en grupo y asumí lo que estaba detrás de mi preocupación, que era sólo mío.

La manera en que Marifer encontró su lugar fue en los juegos en que intervenía más la motricidad que la imaginación. En el tennis y en el futbol destacó. En una sesión le tocó hacer equipo conmigo y nuestros rivales fueron Fer y Ari. En ese partido, Marifer hizo varias veces trampa, agarrando la pelota con las manos cuando no era portera. Primero, me aseguré que supiera que eso no estaba permitido, pues era posible que lo ignorara, pero después de haberle informado de esa regla, Marifer siguió cometiendo «mano». Me parecía bien que dejara de ser la niña modelo que sigue las reglas al pie de la letra y que manifestara, a su manera, rebeldía, sin embargo, le avisé que meter la mano sin ser la portera tenía consecuencias, «el pentalty».

CONTRATRANSFERENCIA LATERAL

Algo que nos faltaba, a Ari y a mí, era apoyarnos en los momentos de poner límites. Nos complementábamos en las observaciones que les hacíamos a los niños, pero fue hasta esta etapa que nos coordinamos para intervenir en los momentos en que los problemas entre los niños llegaban a los empujones. Sólo fue necesaria una vez nuestra intervención, pues en adelante los niños dejaron de agredirse físicamente.

También en esta etapa nos servimos de una idea de nuestras compañeras. Ellas relataron en el grupo de supervisión una sesión en la que buscaron infundir esperanza a los padres de los niños de su grupo. Para lograrlo invitaron a dos personas para narrar sus dificultades en la infancia y cómo las vencieron, una de esas personas fue Ari. Cuando me propuso hacer lo mismo, no me entusiasmó la idea, porque era como si esa idea fuera una extraña, una intrusa; sin embargo, Ari estaba muy convencida, así que juntos reformulamos esa propuesta. La primera modificación fue que en la sesión sólo estuvieran los padres y la segunda fue que, en vez de poner como modelos a personas ajenas al grupo, fueran los propios padres los que sirvieran como sus propios modelos, pues a pesar de todos los problemas que han tenido, han podido salir adelante. Así, ambos quedamos satisfechos, haríamos algo parecido a lo que hicieron nuestras compañeras, pero con nuestro propio sello. Pero lo más importante fue contemplar que si la sesión con los padres tomaba su propio curso, no nos empeñaríamos en realizar esta actividad. Y así fue, la mamá de Fer y la de Luis comenzaron a hablar de los cambios positivos en sus hijos y no hubo necesidad de tratar de infundir esperanza, porque ya la tenían.

La integración que logramos en esta etapa se debió y a la vez propicio que Ari y yo conviviéramos más fuera del grupo y la revisión de los videos. Comíamos juntos y platicábamos de temas ajenos al grupo.

CONTRATRANSFERENCIA HACIA EL MUNDO EXTERNO

Mis ansiedades relacionadas con el mundo exterior al grupo disminuyeron considerablemente. La seguridad en lo que hacía y de los logros de los niños me hacían sentirme tranquilo, pues estaba cumpliendo con mi trabajo. La salida de Marco me causó tristeza, pero también enojo con su papá, pues al principio había llegado con mucha insistencia en que Marco quedara "bien", que se lo compusiera, después de la terapia, y cuando sentía que Marco más se beneficiaba del grupo, se lo llevó. Sin embargo, factores como esos están fuera del control de los terapeutas y se necesita mucha tolerancia a la frustración cuando interfieren con nuestro trabajo.

Con el Centro Comunitario también me sentí tranquilo, aunque se presentó un pequeño problema con una compañera, quien hacía su servicio social, respecto del espacio. Ella tenía un taller antes que nosotros y ocupaba el salón que teníamos asignado. Así que cuando era nuestra hora, teníamos que avisarle y esperar a que sacara sus cosas, por lo que empezamos tarde varias sesiones.

La supervisión de Vero fue fundamental en esta etapa. Con ella revisé un par de sesiones completas. Me mostró detalles que estábamos pasando por alto y cómo trabajar con ellos. Lo principal fue que no estábamos escuchando a los niños, nos preocupábamos demasiado por estructurar las sesiones sin ser necesario, pues ellos llevaban un tema a cada sesión y por seguir nuestro plan los desoíamos. Fue después de revisar ese par de sesiones que Fer dijo: *Jesús si piensa como niño*.

TERCERA FASE

CONTRATRANSFERENCIA GRUPAL

Esta fase comenzó con la sesión vigésimo primera, la primera después de dos semanas de vacaciones, Semana Santa y de Pascua. Llamamos a casa de los niños para confirmar la cita, en la de Fer no contestaron y el papá de Marco confirmó que ya no lo llevaría, mientras que las mamás de Luis y de Marifer quedaron en llevarlos. Durante la primera media hora estuvimos solamente con Marifer, Ari tenía que salirse de la sesión temprano y cuando estaba a punto de marcharse llegó Luis. Me quedé justo con los niños que se relacionan con mayor facilidad con Ari, por lo que temía que no les agradara la idea de quedarse solos conmigo; sin embargo, tuvimos una sesión, para mí, muy linda, porque salió el tema de la cercanía y el contacto entre las personas.

Desde esta sesión sentí que el ambiente estaba impregnado de final: sólo tres niños quedaban en el grupo, Ari se ausentó y la atmósfera era más silenciosa. Seguramente estas sensaciones mías se debían en parte a que la maestría estaba cerca de terminar, sólo quedaban cinco semanas, y los finales corrían en tropel, podía escuchar sus pasos, mientras más cerca estaban, más débiles se hacían. El escándalo y el desorden que tanto me angustiaron en el inicio y los conflictos entre los niños habían quedado atrás, ahora sentía cierta nostalgia por esos momentos.

En esa sesión sentí una gran armonía entre Luis, Marifer y yo. Antes de que Luis llegara, Marifer había elegido jugar con el Lince, el cual consiste en encontrar las figuras de las tarjetitas que le tocan a cada jugador en el tablero, en donde se ponen las fichas para indicar que ya encontró su figura; el que encuentre primero todas sus figuras gana. Cada jugador busca tres figuras por juego y tiene tres fichas para poner en el tablero. Cuando Luis llegó, Marifer le preguntó si quería

jugar, él aceptó y comenzamos. La escena era hermosa: ya ocupábamos el salón de usos múltiples completo, así que el espacio era muy amplio y, sin embargo, en un espacio de dos metros cuadrados estábamos los tres, alrededor de tablero, mirándonos y acercándonos. Marifer empezó a pedirnos ayuda cuando era la última en encontrar sus figuras, después también Luis y yo lo hicimos. Quienes ayudaban decían la zona en que estaba la figura buscada. En varios juegos consecutivos, las fichas de Luis y las mías quedaban muy cerca y él lo notó y lo dijo. Entonces, se me ocurrió una forma diferente de dar pistas y, en vez de decir la zona en el tablero, decía cerca de quién estaba, es decir, cerca de la ficha de quién. Así que empezaba a decirles "estás cerca de Marifer" o "estás entre Luis y yo". Entonces ellos adoptaron el mismo lenguaje y yo les decía que en está sesión habíamos estado más cerca que en otras.

Le digo a Luis:
—Estás muy cerca de Marifer.
Luis hace como que se desmaya y le pregunto:
—¿Estar muy cerca de alguien hace que te desmayes?
Luis no responde, pero se levanta de inmediato y sigue jugando.

En nuestro último juego quedaron muy cerca las fichas de los tres, los dos se dieron cuenta y lo dijeron. Ahí terminó ese juego, con niños y psicoterapeuta muy cercanos entre sí.

Como nos inquietaba la continuidad del grupo, le preguntamos a cada niño si querían seguir en el grupo, pues las faltas constantes nos hacían pensar que el espacio psicoterapéutico había dejado de ser importante para ellos. Algo más que nos hacía pensar en esto era la sesión para padres que tuvimos antes de salir de vacaciones, a la que asistieron solamente la mamá de Luis y la de Fer. Ambas habían notado cambios positivos en sus hijos, y en esa sesión compartieron todos los logros que observaban. Aunque teníamos planeadas 26 sesiones, tal vez era

momento de terminar. Sin embargo, la respuesta de los niños fue de querer seguir asistiendo.

Los tres niños asistieron a las últimas cuatro sesiones del grupo, las cuales, por necesidades del Centro Comunitario, se llevaron a cabo en otro espacio más reducido que los que habíamos usado antes. Luis tomó el cambio, al principio, como si fuera una broma, luego dijo que se sentía raro, Marifer dijo lo mismo. Luis además se sentía raro porque llevó por primera vez sus anteojos, los cuales no quería usar, aunque los necesitaba. Esto nos dio la oportunidad de hablar de los cambios.

Les decimos que cuando hay cambios siempre dejamos una cosa y encontramos cosas nuevas, como algo natural en la vida. Les preguntamos si han tenido ellos algún otro cambio en sus vidas. Por ejemplo, sabemos que Marifer se cambió hace relativamente poco tiempo de casa.

—¿Cómo te sentiste con ese cambio; Marifer?—, pregunto

—Rara—, responde ella.

—¿Tú también te has cambiado de casa?—, pregunto ahora a Luis.

—No, pero si me he cambiado de escuela—, responde.

—¿Y qué dejaste en tu escuela?

—Mi maestro y mis amigos.

—¿Qué encontraste en tu nueva escuela?

—Nada.

Luis explica que no encontró amigos, maestra sí, pero amigos no. Todo este tiempo se la paso sentado en el piso en un rincón.

La atmósfera es triste, por las preguntas que les habíamos hecho acerca de si querían continuar o no en el grupo, tal vez los niños ya se imaginaban que estaba cerca la conclusión. La parte media de la sesión transcurrió en calma, Luis jugó con el Memorama, Marifer con el Destreza y Fer pegando estampas en su álbum del mundial. Ari jugaba con Luis y yo le ayudaba a Fer y Marifer. En la parte

final les comentamos los que habíamos observado cambios en ellos, sin embargo, sentíamos Ari y yo, como en las primeras sesiones, que no nos escuchaban, pues tratamos de que ellos mismos dijeran los cambios que habían notado en el grupo y en sí mismo pero no nos contestaban. Después de decirles, de manera general, en qué pensábamos que habían cambiado, les anunciamos que tendríamos tres sesiones más y dejaríamos de trabajar.

Fer de inmediato puso una cara de sorpresa y espanto, y se enojó mucho, levantó la silla amenazándome, muy parecido a como estaba en las primeras sesiones, cuando se lo dije bajo la silla y se sentó en ella, pero seguía enojado. Les preguntamos qué les gustaría hacer para despedirnos, pero nadie respondió, Fer sólo decía "un aplauso y nos largamos". Luis seguía afuera, Ari trató de convencerlo de que era algo muy importante para que regresara adentro, pero no pudo. Fer también se salió y Marifer se fue detrás de ellos, así que la sesión terminó casi diez minutos antes de la hora prevista. La salida fue muy parecida a las de las primeras sesiones y de hecho también mis sensaciones, de no poder controlarlos, como de haber dejado que esta situación se presentara, tal vez por algo que hice o dije mal, o que faltó decir o hacer. Así terminó la sesión.

A la siguiente sesión yo no pude asistir, Ari me contó que decidieron hacer dibujos la próxima sesión de lo que más les había gustado del grupo, propusieron hacer una fiesta para el cierre y continuaron saliéndose del salón. No me agradó no poder asistir a esta sesión, sabiendo que quedaban solamente dos más, pero no pude evitarlo. Sentí que perdí tiempo precioso en el grupo. Generalmente los finales inminentes hacen que valoremos más el tiempo que aún nos queda y genera un movimiento más intenso de lo usual.

La siguiente sesión, la vigésimo quinta, fue la sesión de cierre, aunque aún hubo otra más. Marifer llegó con uniforme de la escuela y preguntó a Ari si le podíamos ayudar con su tarea, que consistía en hacer una dentadura con plastilina. Fer aceptó ayudarle y hasta planeó la sesión, después de terminar su

tarea jugaríamos y luego harían los dibujos que habían determinado la vez anterior. Luis aún no había llegado y cuando llegó coopero, aunque poco, en la actividad. Ari y yo aún contábamos con hacer el cierre en la última sesión, así que prácticamente no hicimos comentarios acerca del proceso grupal. Me permití hacer un chiste cuando hacíamos la dentadura.

Les digo que recuerdo que hay una canción acerca de las muelas, que dice "Muela, muelaa", pero Ari corrige:

—Es "Vuelva, vuelaa".

Todos reímos con el chiste.

Todo salió como lo planeó Fer; al terminar la tarea de Marifer, jugamos con los muñecos de los personajes de la película "Narnia" que él había llevado. El juego consistía en derribarlos con una especie de cañón, en cada turno teníamos diez oportunidades de disparar y ver cuántos muñecos tirábamos. Después de tirar, a cada uno nos tocaba parar los muñecos para el siguiente jugador; cuando fue mi turno, los paré sin recargarlos en la pared, como había sido hasta entonces. Fer lo notó de inmediato y me dijo,

—Tú si que le das equilibrio a todo.

Ese comentario para mí fue un halago muy grande, ahora que lo reconsidero, me asombran más los comentarios que hacía Fer, pues esa frase bien pudo haberla dicho un psicoterapeuta a un niño. Si a mí, el psicoterapeuta de este grupo, me hizo sentir muy bien ese comentario, para un niño el reconocimiento enfrente de un grupo debe ser aun más importante.

Al terminar el juego ocurrió algo inesperado para mí, de repente comencé a sentirme excluido del grupo, todos empezaron a hacer sus dibujos y a murmurar entre sí al oído, cuidándose de que yo no los escuchara. Con la mirada le preguntaba a Ari, pero, aunque ella me contestaba también con la mirada, no fui

capaz de comprender la respuesta. Sobre todo Marifer me sorprendió, pues mientras le hablaba en secreto a Ari, ella me alejaba para que no la oyera, hasta que terminó por pedirme que saliera del salón. Estuve afuera hasta que terminó la sesión y cada uno me dio el dibujo que había hecho como un regalo. Entonces Ari pudo explicarme que me habían sacado para ponerse de acuerdo sobre qué llevar a la sesión de cierre, como si fuera una fiesta sorpresa para mí, y que había sido idea de Luis regalarme los dibujos. No sabía que decir, ni entendía por qué, pero se los agradecí.

La última sesión fue un convivio, una fiesta, una celebración. Los niños y Ari llevaron refrescos, botanas y pastel al convite. Fer fue acompañado de su primo. Jugamos a darnos globazos. Marifer organizó la comida. Nos divertimos mucho. Al terminar la sesión, Ari y yo nos abrazamos y nos agradecimos por haber colaborado en este trabajo y compartido esta experiencia, y no descartamos poder trabajar juntos alguna vez más.

CONTRATRANSFERENCIA CENTRAL

FER

En esta etapa del proceso grupal Ari y yo considerábamos a Fer como nuestro coterapeuta. Desde el principio destacó por los comentarios tan acertados que hacía y, ahora, también había logrado canalizar su energía. Le gustaba compartir sus actividades conmigo y también yo disfrutaba de eso. Me sentía contento por los logros de Fer, en la escuela iba muy bien y su mamá lo consideraba ahora más maduro de lo que son por lo general los niños de su edad y al mismo tiempo era un niño. Me costaba trabajo imaginar a Fer como Ari lo describía antes de empezar el grupo, como un niño triste, con poca energía y

tímido. Ahora era todo lo contrario, alegre, espontáneo y lleno de energía, y podía mostrar todas sus cualidades, simpatía, habilidad e inteligencia.

MARIFER

Dejé de angustiarme por Marifer en el grupo. Verla jugar con la fuerza con que lo hacía y expresar sus deseos y necesidades me permitió darme cuenta de que no estaba indefensa, que era lo que me causaba angustia. El grupo le facilitó relacionarse con niños que no fueran de su familia de una manera diferente a la que acostumbraba en la escuela; aquí no necesitaba ser una niña modelo; aunque siempre o casi siempre lo fue, pudo romper algunas reglas jugando futbol y no pasaba nada malo, simplemente se marcaba la falta y se cobraba, pero ella seguía siendo tan aceptada como antes. También tenía plena confianza en que Marifer estaría bien después del grupo, porque contaba con su familia. Aunque en el grupo era reservada, en su familia mostraba una gran madurez y al mismo tiempo seguía siendo una niña. El retraimiento, que había sido el motivo de consulta que trajo la mamá de Marifer, se había resuelto.

LUIS

Mi principal termómetro con Luis era mi relación con él, cuando me permitía acercarme a él sentía que era un logro definitivo; sin embargo, después regresaba a patrones similares, aunque atenuados, de comportamiento. El día que Ari tuvo que irse, en verdad me sentí muy cerca de Luis, al terminar de jugar Lince, él y Marifer empezaron a jugar futbol, y Luis, llamándome por mi nombre, me preguntó si quería jugar. Nunca antes había sucedido y yo acepté gustoso su invitación. Pero en la siguiente sesión, jugando futbol con Fer volvía a ser pesado, empujaba y pateaba sin darse cuenta de la molestia y el daño que podía causar los demás. Cuando hicimos la dentadura para Marifer, a pesar de que ayudó, Luis estuvo a punto de destruirla y cuando le pedí que no volviera a intentar hacerlo, sólo se rió.

En un par de ocasiones me pegó tratando de hacerlo aparecer como un accidente, y cuando le expresaba mi molestia tampoco me hacia caso. Y cuando pensaba que otra vez nos alejábamos Luis y yo, se le ocurre decirle al grupo que me regalen los dibujos que hicieron en la penúltima sesión. Luis me desconcertó hasta el final.

Programamos una sesión de seguimiento un mes después del cierre, pero sólo asistió Luis. Ari no llegaba y Luis no quería entrar a sesión conmigo, pensé que aceptaría si estuviera ella. Sin embargo, Ari llegó y Luis siguió negándose a entrar. Estaba muy triste, seguramente porque no había más niños. Ari le ayudó a expresar esa tristeza y finalmente derramó algunas lágrimas. Por mi parte, le comuniqué la sensación que me producía su silencio, pues quise aprovechar que estaban ahí sus padres, quienes seguramente habrán sentido la misma frustración que yo en ese momento. Esa es la palabra: frustración. Muchas veces sentí eso con Luis y muchas veces su mamá había expresado su impotencia cuando Luis estaba triste y no le decía nada. Le dije que yo lo quería ayudar, pero no sabía cómo. Y que sus padres siempre han estado dispuestos a ayudarlo y lo seguirán estando, pero, para poder hacerlo, él tiene que colaborar, pues por más que ellos se esfuercen, si él no les dice nada, no podrán. También le dije que me sentía un mal psicólogo, porque no sabía como ayudarlo y que seguramente también sus padres se deben sentir malos padres, porque a veces tampoco saben cómo ayudarlo. Sus padres estuvieron de acuerdo y sintieron cierto alivio, y mi comentario final para ellos fue que si Luis no decía nada, lo único que podían hacer era estar con él y esperar a que les ayudara a ayudarlo.

CONTRATRANSFERENCIA LATERAL

Este fue un final más de la maestría. Me sentía muy bien con Ari como coterapeuta, y sobre todo admiré su capacidad para reconocer y señalar con entusiasmo cada pequeño logro de los niños. Fue muy valioso y un gran gusto

haber podido dar unos cuantos pasos por este camino en compañía de Ari. En las sesiones clínicas con el resto del grupo de nuestra residencia, presentamos nuestro trabajo con este grupo. Lo que decíamos seguía siendo diferente en varios aspectos, pero esas diferencias estaban integradas.

CONTRATRANSFERENCIA HACIA EL MUNDO EXTERNO

Las mamás de los niños que continuaban en el grupo estaban contentas con los cambios en sus hijos. La de Marifer, sin embargo, un día pidió una entrevista conmigo. Me molestó un poco, porque quería hablar conmigo a la hora del grupo y no se había presentado en las últimas reuniones con los padres. Le preocupaba que Marifer se estuviera comportando como una niña más pequeña con su papá y que le pidiera, a ella, ayuda para hacer cualquier cosa. Juntos, pensamos que Marifer quería ver qué se siente ser una niña chiquita con papá, pues hasta hace poco lo ha tenido. Lo que intenté fue disminuir la exigencia hacia Marifer, pues su mamá podía llegar a ser demasiado severa y rígida.

El cambio obligado de lugar para las sesiones grupales, aunque para nada lo tomé como algo personal (porque, debo reconocer, nos lo pidieron con tacto), no me agradó. Se debió a que organizaron un taller a la misma hora y asistió más gente de la que esperaban. Acepté el cambio, pero manifesté lo que pensaba, pues no me parecía correcto que se planearan actividades sin tomar en cuenta las que ya hay, o que aceptaran más gente de la que tenían contemplada para el taller. Creo que en parte nosotros fomentamos la inconstancia de las personas que asisten al Centro Comunitario. En el caso de los talleres se tiene un cupo límite, pero no se respeta cuando hay más demanda. Eso hace que pierdan valor las actividades, pues pueden asistir cuando quieran y si faltan, no importa, cuando regresen las admiten. Si se respetara el cupo establecido, la gente estaría más atenta para los siguientes talleres y su asistencia sería constante.

El cierre con el grupo de supervisión estuvo lleno de emociones encontradas, alegría, satisfacción y tristeza por concluir un ciclo de nuestra vida. Cada uno expresamos a nuestra manera lo que había significado formar parte de él y recibimos comentarios de nuestros compañeros.

REFLEXIONES FINALES

La psicoterapia de juego grupal es un reto distinto al de la terapia individual. Lo que dice Paula Heimann de la contratransferencia es indispensable para trabajar, sobre todo cuando se trata de grupos, pues cualquier emoción intensa puede llegar a nublar la capacidad de observación. En mi caso, la emoción más intensa que tuve fue de enojo, producto de la frustración de las primeras sesiones. Sentirme así me llevó a hacer señalamientos con críticas y reproches; era como si quisiera cubrir la falta de un superyó más sólido en los niños, pero un superyó punitivo. Sin embargo, era más común que tratara de hacer a un lado el enojo para poder pensar, pero esta estrategia me impedía actuar con efectividad, porque parte de mi energía y atención la dedicaba a tener bajo control mis emociones. Así como tratamos de que los niños experimentaran un espacio seguro donde pudieran manifestar y manejar sus impulsos y comprobar que no son tan destructivos, también lo aprendí yo. Pero hay diferencia entre el papel de los niños y los terapeutas que se debe cuidar, y cada que expresaba mi sentir, tenía por objetivo que los niños aprendieran de sí mismos, es decir, si le decía a Luis que no me gustaba que me pegara, era para que se diera cuenta de que lo que hacía no era agradable y que, como lo ejemplificaban los demás niños, podía hacerse rechazar. En otras ocasiones, decir lo que sentía tenía por objetivo darme claridad a mí, cuando no la podía alcanzar por medio del pensamiento. Eso también sirvió en este grupo, cuando dije que sentía ganas de llorar por no saber qué hacer, los niños, sobre todo Fer, lo sintieron como una agresión, pues implicaba que eran tan terribles que nadie sabría qué hacer con ellos, nadie podría ponerles límites. Por eso fue aun más importante que en esa misma sesión yo pudiera ponerle freno a su desorden. Aunque se resistieron, les dio seguridad en el espacio terapéutico.

La identificación fue un mecanismo constante. Me identificaba con la timidez de Marifer, la inteligencia de Fer, mientras que con Marco y Luis sucedía un proceso, de cierta forma, inverso, el egocentrismo de Marco y con la tendencia

a la imitación y a buscar que se burlaran de él de Luis provocaban en mí desagrado y rechazo. Veía a los niños a través de esas características y la relación con cada uno de ellos estaba moldeada por ellas; esta contratransferencia complementaria restringía, entonces, mi idea de ellos y el trabajo terapéutico. La situación fue cambiando conforme más conocía a los niños tanto en el espacio terapéutico, como mediante sus padres, quienes informaban de aspectos que no se manifestaban en el grupo. Tener una idea más integrada de quiénes eran me ayudó a devolverles una imagen también más integrada de sí mismos.

Es muy importante tener claro en que consiste la relación profesional que defiende Winnicott, pues nos guía en nuestro trabajo. Podemos tener sentimientos extra-profesionales hacia los pacientes, sobre todo cuando en la contratransferencia aparecen elementos eróticos, como me sucedió con la mamá de Quetzalli. El papel de terapeutas nos coloca en una posición en la que no sólo los pacientes, en su transferencia, pueden idealizarnos y proyectar sentimientos y características en esa figura idealizada que identifican con nosotros, sino también nosotros, en nuestra contratransferencia, podemos identificarnos con esa idealización, real o fantaseada, y sentir que formamos parte de una historia que, en realidad, sólo podemos observar y, en cierta forma, influir.

Si en el trabajo con adultos, Money-Kyrle decía que la contratransferencia debe tener características parentales, porque en la transferencia se reviven conflictos infantiles, en la psicoterapia de niños con mayor razón, pues esos conflictos son actuales. Que la contratransferencia deba ser de ese modo, no significa que el terapeuta deba pensar que va a ocupar el papel de padre y que va a dar al niño todo lo que necesita. Pero tal vez, lo mismo que un buen padre, el terapeuta busca que su pequeño paciente pueda ser, simplemente ser, ser quien es. Pero, también como los papás, podemos suponer equivocadamente que el niño debería ser de cierta forma para ser "feliz", como con Marifer y su conducta reservada. Desde mi identificación con ella y con la preocupación de su mamá trataba de que ella interactuara más con los niños, pues pensaba que ser reservada podía hacerla sentirse mal. Pero los demás niños me enseñaron que la

aceptaban y la tomaban en cuenta así como era, y su mamá comenzó a observar conductas más abiertas y expresivas de Marifer en su familia.

El grupo psicoterapéutico fue una experiencia nueva para los niños y para los terapeutas. El desorden de la fase inicial no fue una sorpresa para mí, porque mis compañeras de la residencia que habían trabajado con grupo comentaron en varias ocasiones que sus grupos escapaban a su control al grado de sentirse abrumadas. Por supuesto que no es lo mismo "saberlo" que experimentarlo y a pesar de estar advertidos de lo que podría suceder, cuando nos dimos cuenta ya habíamos sido arrastrados por ese desorden, nos habíamos angustiado por no saber qué hacer, ni cómo hacerlo e incluso llegamos a pensar que sería mejor deshacer el grupo. Nos sentimos ignorados por los niños varones y con las niñas, a veces, culpables por no darles la atención que, pensábamos, debíamos darles, porque el desorden de los niños consumía la mayor parte de nuestra energía y atención. Sin embargo, observar un constante movimiento de sesión a sesión y reconocer que también había momentos de "orden" y sobre todo que "desorden" no significaba que el grupo no estuviera trabajando "psicoterapéuticamente" nos animaron a seguir adelante. Aunque también teníamos referencias que el "caos" no es permanente en los procesos grupales, nos costaba trabajo creerlo en nuestro grupo. Así, poco a poco, nos sentíamos inseguros y eso nos afectaba, nos costaba trabajo no sentirnos inmersos en el desorden y no podíamos tomar distancia para observar con más claridad. Además, desaprovechamos estar en coterapia y no nos coordinamos para poner límites de manera consistente en el grupo. La ausencia de Ari la sesión de cierre de fin de año me puso en a situación de crisis que, como otras crisis, podría ser aprovechada. Y así fue, pude estabilizar mis reacciones emocionales, observar, pensar y actuar. Esta serie de funciones del terapeuta había estado incompleta gran parte del tiempo en esta fase, sea que faltara uno u otro elemento, pero en ese momento logré completarla. Para los niños fue terapéutico darse cuenta que no todo estaba en sus manos y que el terapeuta pondría límites cuando fueran necesarios y, además, experimentar que su destructividad no era tal que dañara al grupo, pues su

continuidad no estuvo en peligro —aunque los terapeutas hayamos tenido esa fantasía, no la comunicamos a los niños—, y saber que, aunque no aceptábamos sus conductas, seguíamos apreciándolos.

La segunda fase podría describirse como una curva de distribución normal, empezó en calma, con los niños dispuestos a integrarse más al grupo, después alcanzó su punto más alto con los conflictos entre los niños, y concluyó en calma, debido a que los problemas de los niños se iban resolviendo, pero también a que empezaron a faltar demasiado. Los terapeutas nos coordinamos y nos apoyamos mucho más; en esta fase los límites que requerían los niños ya no se relacionaban con conflictos con las figuras de autoridad, sino con sus pares, así que nuestras intervenciones se dirigieron a evitar que se lastimaran unos a otros. Pudimos trabajar cumpliendo con la serie de funciones del terapeuta, observar, pensar y actuar, pues la intensidad de nuestras reacciones emocionales era menor. El trabajo grupal dio la oportunidad para que pudiéramos reflejar a los niños las conductas, actitudes, emociones y sentimientos que manifestaban en esa situación. Hacia el final de esta fase, lo padres de los niños habían notado cambios positivos en sus hijos, lo cual podrá explicar por qué faltaron tanto en esta fase, aunque algunas de esas faltas se debieron a que los niños se enfermaban y otras a que tenían mucha tarea de la escuela y preferían cumplir con ella a asistir a la sesión grupal. Nosotros pensábamos que una terminación del grupo en estas condiciones dejaría el proceso trunco, pues no considerábamos que cada niño podía tener ciclos diferentes, sino que debían ajustarse a lo que nosotros habíamos planeado. Ahora que lo pienso, creo que éramos nosotros quienes no estábamos preparados para ese cierre, porque en nuestras mentes siempre estuvo terminar hasta que la maestría terminara. Después de dos años de dedicarle gran parte de nuestro tiempo a la maestría, su final implica un cambio en nuestras vidas que aún no habíamos elaborado, a pesar de que al mismo tiempo, deseábamos, al menos yo lo deseaba, que ya terminara.

Los momentos de integración de los niños en la segunda fase permitieron que la individualidad de cada uno se manifestara. Su situación individual fue más

clara para nosotros. Aun en la primera fase, en medio del desorden, podían apreciarse las particularidades de cada niño, pero el mismo desorden dificultaba poder trabajar los conflictos individuales. La primera tarea del grupo, entonces, fue disminuir el desorden; no fue una tarea verbalizada por los niños, sino actuada, con su comportamiento nos indicaban que necesitaban límites. Una vez cumplida esta tarea, cuando comenzó la integración de los niños al grupo, se dio un cambio en la perspectiva: la situación nos permitió observar con más claridad a cada uno y, entonces, cada niño tuvo una tarea diferente. Marco necesitaba tener consideración por los demás; Marifer, que confiáramos más en ella y en su forma de ser, reservada, en el grupo; Luis, que le reflejáramos las conductas que lo llevaban a ser rechazado por los demás niño; y Fer requería sólo un poco de guía para regular su comportamiento.

A pesar de sus necesidades diferentes, o justo porque ahora las mostraban claramente, el grupo logró cohesión. Cada uno se benefició de distinta manera. Fer se benefició antes que los demás, y tal vez en mayor grado también, del grupo. Seguramente, el tiempo de trabajo individual con Ari logró consolidarse en este nuevo espacio y por eso sobresalió al grado de que lo llegamos a considerar nuestro coterapeuta. En el grupo, Fer experimentó control de la situación varias veces, pues se convirtió en el líder al inicio, gozó de la aceptación de otros niños y, cuando tuvo problemas con ellos, pudo expresar sus ideas y sentimientos al mismo tiempo de ser contenido cuando lo necesitó para no lastimarse con alguien más. Aprendió a aceptar a su hermana por medio de Marifer, pues por coincidencia así se llama la hermana de Fer. Hubo momentos en que la defendió de otros niños, mostrando su empatía y simpatía por "las" Marifer. La proyección de figuras fraternas en los demás niños le ayudó en este aspecto a Fer. Tener una figura masculina que lo aceptara y que, cómo el mismo lo dijo, le dé "equilibrio a todas las cosas" fue muy favorable.

Para Marco el grupo fue de gran importancia, porque en él tuvo lo que no habría tenido en psicoterapia individual: la mirada de sus pares. Sólo ellos pudieron mostrarle el valor que tiene la aceptación y la convivencia, pues

experimentó las consecuencias naturales de su ser egocéntrico, el rechazo, pero también las de respetar a los demás y tener consideración por ellos. También pudo controlar más sus impulsos y tener una relación distinta con figuras de autoridad. Acostumbrado a un trato ambivalente, con castigos y premios polarizados, en el grupo tuvo relaciones con figuras más estables que le devolvieron una imagen más "objetiva" de sí mismo, pues le señalábamos conductas muy concretas que él podía identificar, en vez de ser castigado a destiempo o de recibir premios, que casi se convertían en sobornos.

Marifer aprovechó a su manera el grupo. Siempre fue reservada, pero se dio la oportunidad de mostrar su vitalidad y fuerza y de expresar sus deseos u opiniones y ser escuchada por los demás. Aunque nos preocupábamos a veces por la poca participación de Marifer en el grupo, o eso creíamos, los niños nos enseñaron que, tal y como era, ella tenía un lugar en el grupo que todos reconocían. Pensábamos que el microcosmos del grupo reflejaba con exactitud a la Marifer que está en todos lados, sin embargo, en su familia era una Marifer expresiva, además de todas las cualidades que en el grupo manifestaba. La comunicación, que deseaba su madre como parte del motivo de consulta, era muy fluida de Marifer hacia su familia y viceversa.

Luis, pienso, sólo podía trabajar en grupo. Su necesidad de aceptación e interacción con otros niños superaba todo. Aunque creamos un vínculo con él, nunca fue suficiente para bastar: si no había más niños, Luis se negaba a entrar. Sin embargo, en casa su madre había notado cambios, por ejemplo, lo notaba más seguro de sí mismo frente a otros niños, más estable en su estado emocional y no tenía quejas de la escuela, lo que había cambiado poco era el llanto repentino e inexplicable de Luis. En el grupo tuvo la oportunidad de sentirse aceptado por los demás y reconocido por nosotros en sus logros dentro del grupo. También tratamos de que se diera cuenta de qué hacía él para ser rechazado por los demás. Incluso aprovechamos la ausencia de los demás niños en la sesión de seguimiento para devolverle otra de sus imágenes, la del niño hermético que provoca desconcierto e impotencia en los adultos por no saber cómo ayudarle.

Para sus padres también fue importante darse cuenta de que no es que ellos sean malos padres, pues, para ayudar a Luis, él debe poner de su parte.

Quetzalli tuvo poco tiempo para beneficiarse del grupo. Más urgente para ella, creo, era tener una situación familiar estable. Lo último que supe de ella es que sus padres volverían a vivir juntos.

Una opción para trabajar con grupos en el Centro Comunitario son los grupos abiertos. Una razón es que antes de cada período vacacional hay un cierre natural del proceso grupal, y así sucedió en este grupo, cada regreso de vacaciones marcó el inicio de una dinámica diferente. Además, no todas las familias son constantes durante la terapia o por cambios en sus vidas la continuidad del niño en el grupo se dificulta o se imposibilita. Si se trabaja con grupos abiertos, el regreso de vacaciones es un buen momento para integrar a nuevos niños al grupo. De la misma manera, los niños que ya hayan cumplido sus objetivos en el grupo, puede concluir su participación antes de las vacaciones.

Tener reuniones grupales con los papas es muy importante, porque así tienen la oportunidad de acompañar a sus hijos viviendo un proceso paralelo. Los padres de los niños de nuestro grupo encontraron en esas reuniones un espacio valioso para aprender de las experiencias de los demás, si eran experiencias similares escuchaban o planteaban otras alternativas, mientras que las diferentes les daban idea de lo que ellos podría experimentar y qué podían hacer. Nosotros, Ari y yo, sólo coordinábamos el diálogo, y ellos se encargaban del resto. En nuestro caso, una sesión mensual con los padres resultó suficiente, pero les dimos la opción de tratar de manera individual las inquietudes que quedaran pendientes.

CONCLUSIONES

La contratransferencia se pone en marcha desde que tenemos la idea de formar un grupo psicoterapéutico de niños. En mi caso, las edades de los niños que había pensado al principio estuvieron influidas por mis antecedentes. Mi mayor práctica en el trato con niños antes de entrar a la maestría fue con mi sobrina, de cinco años cuando comenzamos Ari y yo a planear el grupo, mientras que en mi primer año en la maestría el niño, cuyo proceso con más intensidad viví y con quien más me involucré, también tenía cinco años. Por eso quería que mi primera experiencia grupal fuera con niños de esa edad, pues me sentía más capacitado con ellos. La maestría me dio la oportunidad de tratar a niños de distintas edades y, por lo tanto, distintas etapas de desarrollo psicológico.

El primer momento del grupo fue muy difícil, porque debí tolerar el desorden en el grupo, a pesar de que me sentía muy flexible en el trato con niños, el grupo excedió mis límites. La poca estructuración del superyó en los niños me hizo sentirme inseguro, a veces, incapaz de ayudarlos y, otras, enojado con ellos. No ponía límites por miedo a no poder hacerlo, a que los niños me ignoraran y por temor a que los niños vieran en mí una figura punitiva. Sin embargo, poner límites ayudó a los niños a aprender a controlarse.

El segundo momento requirió aguzar el oído. Por un tiempo nos volvimos rígidos en las sesiones y no atendíamos lo necesario a lo que los niños llevaban a las sesiones. Tomar conciencia de que el grupo es por sí mismo terapéutico, creer en los niño y tenernos confianza como psicoterapeutas que trabajan con lo que el grupo abre en cada sesión, fueron fundamentales para esta etapa del trabajo. Las identificaciones se hicieron más intensas y el enojo entre los niños también. Señalamos las características que beneficiaban y las que perjudicaban a los niños para que en su vida cotidiana tuvieran conocimiento de las consecuencias de su comportamiento y se hicieran responsables.

El tercer momento fue breve y giró en torno de los cambios y el final. Sentimos angustia por tener la sensación de que truncaríamos el proceso de los niños, sin embargo, nos dimos cuenta de que cada niño seguirá su proceso, el fin del grupo no significa que el niño no seguirá desarrollándose y creciendo. Todos salieron beneficiados, todos salimos beneficiados. Todos seguimos nuestro camino. El final del grupo fue sólo uno de tantos finales y tantas despedidas.

Empezar y terminar siempre son los momentos más difíciles. Empezar la maestría fue complicado, por lo largo del proceso de selección. Una vez adentro, todo fue aprender, aprender lo más que se pudiera. Practiqué, pues en la licenciatura ya lo había aprendido, la metodología cuantitativa, los diseños de investigación y aprendí técnicas de medición en psicología. Ahondé en el desarrollo psicológico y en la evaluación infantil, conocí distintos enfoques de la terapia de juego y de la terapia grupal. Lo más importante fue la experiencia clínica, el trabajo con los niños y sus familias, la supervisión, las sesiones clínicas y las cámaras de Gessell. De todo esto ¿qué me llevo para mi desempeño prfesional? Lo primero y más importante es la **confianza en mí mismo**, comencé con muchas dudas acerca de mi capacidad como psicoterapeuta de niños. También aprendí a **no juzgar a los padres**, **ni** mucho menos **culparlos**, pues la mayor parte de las veces hacen todo lo que pueden por sus hijos, y descubrí que el niño está determinado por ellos, sino que también este tiene características que pueden hacer de él un niño más fácil o difícil de tratar para ciertos padres. Las entrevistas eran muy difíciles para mí, pero como puntos clave al entrevistar por primera vez a los padres están, entre otros, sus expectativas del tratamiento, y buscar siempre que se comprometan en la psicoterapia. **Escuchar** fue algo que aprendí, tanto a los padres, como a los niños en su juego. También que las **intervenciones** no necesita ser grandes intervenciones para ser útiles, a final de cuentas, los pequeños pasos nos pueden hacer avanzar tanto como los grandes pasos; de la misma manera, los **pequeños logros** de los niños y sus familias son muy importantes y hay que reconocerles el gran valor que tienen para que también

ellos los valoren. Aprendí que **no todo está en mis manos**, que no todo depende de mí, pues el resultado de la terapia depende de los niños y sus papás, por lo tanto, busco hacerlos concientes de esto. Aprendí que el juego de un niño puede tener **múltiples significados**, por lo que no debemos pensar que nuestra interpretación es "la interpretación", pues en ocasiones los niños o los padres tienen otras ideas que pueden ser opuestas o pueden completar y enriquecer las de nosotros. Confirmé que **ningún enfoque es "el enfoque"**, cada uno responde a distintas necedades de la clínica y que la personalidad del terapeuta se adapta mejor a algún enfoque en particular (o algunos). **La literatura científica es necesaria** para ejercer la psicoterapia pero no podemos esperar encontrar soluciones que debemos seguir al pie de la letra cuando trabajamos, pues sólo nos orienta y conforme **más experiencia** tenemos "el ojo clínico" completa lo que la literatura nos da. Siempre se necesita ser flexible y creativo para trabajar con niños.

Encontrar la manera de comenzar este reporte me fue muy difícil y terminarlos también lo es. Imágenes de lo que pasé en el grupo y, en general, en la maestría corren por mi mente de manera vertiginosa, sonrisas, preocupaciones, presiones, fastidio, entusiasmo, frustración, satisfacción, cansancio, sueño, desvelos, niños, sus mamás y sus papás, dificultades y soluciones, metas cumplidas y otras por cumplir.

BIBLIOGRAFÍA

-Anzieu, A., Anzieu-Premmereur, C. y Daymas, S. (2001) *El juego en psicoterapia del niño*. Biblioteca Nueva: Madrid.

-Anzieu, D. (1978) "El monitor y su función de interpretante". En Anzieu, D., Bejarano, A., Kaës, R, Missenard, A. Y Pontalis, J. (1978) *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. Siglo XXI: México.

-Bejarano, A. (1978) "Resistencia y transferencia en los grupos". En Anzieu, D., Bejarano, A., Kaës, R., Missenard, A. y Pontalis, J. (1978) *El trabajo psicoanalítico en los grupos*. Siglo XXI: México.

-Clémens, M. (2002) "Interpretación del afecto en la psicoterapia de niños". *Transiciones*. No. 4, 83-98.

- Corominas, J., Farré, L., Martínez, M., y Camps, N. (1996) *Psicoterapia de grupo con niños*. Editorial Paidós: Barcelona.

-Díaz V., J. L. (1997) *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. Trillas: México.

-Esman, A. H. (1988) "Terapia de juego psicoanalítica". En Schaeffer, C. E. y O'Connor, K. J. (1988) *Manual de terapia de juego*. El Manual Moderno: México

-Esquivel A., F., Heredia A., M. C. y Lucio G., Emilia (1999) *Psicodiagnóstico clínico del niño*. El manual Moderno: México.

-Etchegoyen, R. H. (2002) Los *fundamentos de la técnica psicoanalítica*. Amorrortu: Buenos Aires.

-Freud, S. (1910) "Perspectivas futuras de la terapia psicoanalítica". En Freud, S. (2002) *Obras Completas. Tomo II*. Biblioteca Nueva: Madrid.

-Freud, S. (1912) "Consejos al médico en el tratamiento psicoanalítico". En Freud, S. (2002) *Obras Completas. Tomo II*. Biblioteca Nueva: Madrid.

-Freud, S. (1920) "Más allá del principio del placer". En Freud, S. (2002) Obras completas. Tomo III. Biblioteca Nueva: Madrid.

-Garaigordobil, L. M. (1995) *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad.* Desclée De Brouwer: España.

-González N., J. de J. (1989) *La fortaleza del psicoterapeuta: la contratransferencia.* Instituto en Investigación Clínica y Social, A.C.: México.

-Heimann, P (1950) "Acerca de la contratransferencia". En Heimann, P. (2004) *Acerca de los niños y los que ya no lo son.* Biblioteca Nueva: Madrid.

-Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (1994) "Phenomenology, Etnomethodology, and Interpretative Practice". En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994) *Handbook of Qualitative Research.* SAGE Publications: California.

-Klein, M. (1932/1987) *El psicoanálisis de niños.* Paidós: Barcelona.

-Padilla V., M. T. (2003) *Psicoterapia de juego.* Plaza y Valdez: México.

-Piaget, J. (1961) *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueños: imagen y representación.* Fondo de Cultura Económica: México

-Privat, P. y Quélin-Souligoux, D. (2000) *El niño en psicoterapia de juego.* Editorial Síntesis: Madrid.

-Racker, H. (1986) *Estudios sobre técnica psicoanalítica.* Paidós: Barcelona

-Richardson, L. (1994) "Writing: A Method of Inquiry". En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994) *Handbook of Qualitative Research.* SAGE Publications: California.

-Sandler, J., Dare, C. y Holder, A. (1973) *El paciente y el analista.* Paidós: Barcelona

-Sandler. J., Kennedy, H. y Tyson, R. (1980) *Conversaciones con Anna Feud. La técnica en psicoanálisis de niños.* Gedisa: Buenos Aires.

-Segal, H. (1975) *Introducción a la obra de Melanie Klein.* Paidós: Buenos Aires.

-Solloa G., L. M. (2001) *Los trastornos psicológicos en el niño. Etiología, características, diagnóstico y tratamiento.* Trillas: México.

-Speier, A. (1970) *Psicoterapia de grupo en la infancia.* Proteo: Buenos Aires

-Stake, R. E. (1994) "Case Studies". En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994) *Handbook of Qualitative Research.* SAGE: California.

-Sweeney, D. (2005) "Terapia de juego grupal". En Schaefer, C. (2005). *Fundamentos de terapia de juego*. Manual Moderno: México.

-White, M. y Epston, (1993) *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós: Barcelona

-Winnicott, D. (1960) "Contratransferencia". En Winnicott, D. (1965) *El proceso de Maduración en el niño*. Laia: Barcelona.

-Winnicott, D. (1999) *Realidad y Juego*. Gedisa: Barcelona.