

ACCIONES AGRESIVAS EN EL MEDIO ESCOLAR:  
SENTIDO SUBJETIVO

Aggressive actions in the school environment:  
subjective sense

Ana Claudia Delgado\*  
*Universidad del Valle (Colombia)*

*Resumen*

Se buscó comprender el universo subjetivo que sustenta las acciones agresivas entre pares en el medio escolar. Para ello se realizó un estudio cualitativo con dos niños de cinco años en un colegio de estrato socio-económico medio de la ciudad de Cali. Las observaciones se realizaron durante seis sesiones individuales en las cuales se les propusieron distintos instrumentos clínicos: juego, dibujo y entrevista. Se encontró que los niños presentan graves dificultades en la construcción de los fundamentos identitarios y, por lo tanto, una insuficiente definición de las fronteras con el otro, todo lo cual está acompañado de un profundo sentimiento de amenaza a la

Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2009  
Fecha de aceptación: 1 de febrero de 2010

---

\* Psicóloga, Universidad del Valle. Maestría en Psicología Clínica y Psicopatología, Universidad René Descartes París V. Docente Universidad del Valle, Grupo de Investigación Clínica en Psicología, Neuropsicología y Neuropsiquiatría (GICPNN). Presidenta Centro Internacional de Investigación Clínico-Psicológica "M.E. Colmenares" (CEIC). [anaclaudel@hotmail.com](mailto:anaclaudel@hotmail.com)

*Correspondencia:* Calle 13 N° 100-00, Universidad del Valle, Ciudad Universitaria Meléndez, Cali (Colombia).

permanencia de sí. En consecuencia, los niños constituyen las acciones agresivas como un recurso de protección y su modo primordial de relación con el otro.

**Palabras clave:** Agresividad, *bullying*, sentido subjetivo, sujeto psicológico, autismo.

### *Abstract*

The study was proposed to understand the subjective universe of children who develop aggressive actions toward peers at school. Two five-year old children were observed in a middle socio-economic school in Cali, using a qualitative method. There were six individual sessions with different clinical instruments: playing, drawing and interviews. It was found that the children present severe difficulties in the construction of the basis of identity; therefore the definition of the boundaries of the other is insufficient, and all this is accompanied by the feeling of a deep threat of the self – conservation. As a result, the children create the aggressive actions as a protection resource and as the principal form of relationship with the other.

**Keywords:** Aggressiveness, bullying, subjective sense, psychological subject, autism.

El incremento paulatino de actos agresivos entre niños y adolescentes se ha constituido en uno de los focos más importantes de malestar en las instituciones escolares, tanto en el continente americano como en el europeo (Debarbieux, 2004). Tales comportamientos aparecen en el centro del motivo de consulta de un porcentaje importante de los padres que solicitan atención profesional para sus hijos en centros públicos o privados<sup>1</sup>, y son, igualmente, tema de preocupación de las entidades gubernamentales en los distintos países. Infortunadamente, esta problemática no sólo ha ido en aumento, sino que cada vez sus actores son más jóvenes (Dumas, 2000). Tradicionalmente, las ciencias

<sup>1</sup> La autora ha supervisado prácticas de estudiantes en centros de salud, escuelas y otras instituciones que ofrecen atención psicológica en las ciudades de Cali y Palmira (Colombia); igualmente, recibe solicitudes en la práctica liberal. Entre 1990 y 1996 trabajó en Francia en centros educativos y en Centros Médico – Psico – Pedagógicos (CMPP); entre 1996 y 1999 desarrolló su práctica profesional clínica en Quito (Ecuador). Por otra parte, esta es una constatación compartida con otros psicólogos clínicos de la ciudad.

del hombre se han dedicado a su estudio desde una perspectiva histórica, sociológica y antropológica en el marco de la violencia y el uso del poder y la fuerza de unos grupos con respecto a otros. Desde hace algunos años, se reconoce la importancia de aproximarse a la dimensión subjetiva implicada en esta problemática, es decir, desde un punto de vista psicológico, en el contexto del lazo social que constituye el sujeto (Askofaré & Sauret, 2002).

Se ha buscado identificar elementos del entorno escolar que serían determinantes en la producción de este tipo de comportamientos y, en este sentido, Hughes, Cavell, Meehan, Zang y Collie (2005), a partir de un enfoque ecológico, mostraron las relaciones entre el grado de adversidad del contexto escolar y la eficacia del tipo de intervención propuesta a niños de segundo y tercer grado que presentaban agresividad.

En esta línea de ideas, muy tempranamente los investigadores se interesaron por los efectos del modelo pedagógico (Diatkine, 1985), o del modelo educativo en el seno familiar. Es así como Stormshak, Bierman, McMahon y Lengua (2000) establecieron relaciones entre el tipo de práctica de la parentalidad descrita por los padres y la manifestación de problemas de comportamiento (entre ellos agresividad, pero también comportamientos de oposición e hiperactividad) de 631 niños de primer grado en el medio escolar.

Por otra parte, una rama importante de investigación en este campo ha explorado las consecuencias de la actividad que los niños despliegan con los objetos a su alcance. Huston-Stein, Fox, Greer, Watkins y Whitaker (1981) realizaron un estudio con 66 niños de pre-escolar (con edades comprendidas entre 3;6 y 5;8) y encontraron que cuando los niños observan programas de televisión con escenas de alto nivel de acción y violencia, la presencia de estos dos componentes redobla el efecto de cada uno de ellos y afecta los contenidos de los juegos que los niños crean, los cuales presentan un mayor nivel de agresividad que en los casos en que los programas tenían un bajo nivel de acción y violencia o aquellos en los cuales los niños no vieron programas de televisión antes de las sesiones de juego.

Las familias y los conflictos en la pareja parental o las dificultades personales de sus miembros han sido igualmente objeto de investigación en relación con esta problemática (Kreisler, 1985; Jury, 2003; cf. estudios citados por Muratori et. al., 2001). Manciaux (2002) hace referencia al papel del maltrato intrafamiliar en las perturbaciones que pueden presentar los niños y que llevan a comportamientos como el de la agresividad, pero también señala cómo no se trata de una relación necesariamente determinante, tal y como los estudios sobre resiliencia han permitido descubrirlo (Cyrulnik, 2002b). Por su parte, Dale et al. (2003) llevaron a cabo un estudio longitudinal con 132 familias, durante 12 años, que les permitió mostrar la importancia del impacto de la depresión postparto de las madres. En efecto, un importante porcentaje de los niños presentaron en la escuela problemas de agresividad, al igual que dificultades de atención e hiperactividad hasta la edad de 11 años. Es igualmente célebre la investigación de Mary Ainsworth (citada por Cyrulnik, 2002a) sobre los tipos de apego, replicada por muchos otros investigadores, en la cual encontró que el apego ambivalente y el apego confuso generan comportamientos agresivos en los niños pequeños.

## EL NIÑO COMO SUJETO PSICOLÓGICO<sup>2</sup>

Esta investigación se propuso estudiar el problema de acuerdo con una concepción del niño como *sujeto psicológico* (Colmenares, 1997, 2001). En esta perspectiva, el niño es un gestor activo de su propia vida, incluso en situaciones en las cuales con su comportamiento reacciona a condiciones específicas del medio. En efecto, en tales casos no se trata de una respuesta automática determinada directamente por dichas condiciones; el niño produce ese comportamiento en función de cómo se ha estructurado psicológicamente, qué visión ha construido de lo real, qué sentido tiene para él la situación específica que está viviendo. Piaget (1971, 1977) mostró cómo, desde que nace, el bebé se constituye en un polo necesario de su propio desarrollo (aun cuando al principio

---

<sup>2</sup> Los fundamentos conceptuales y metodológicos que guían esta investigación han sido desarrollados en el marco de la intervención clínica que realiza el Centro Internacional de Investigación Clínico – Psicológica (CEIC), iniciado con la dirección científica de María Eugenia Colmenares (q.e.p.d.).

esté indiferenciado del objeto y por lo tanto no sea consciente de ello); así mismo, reveló de qué manera el psiquismo emerge como un universo subjetivo, específico al ser humano, que el bebé forja paulatinamente partiendo de sus propias acciones.

El concepto de *sujeto psicológico* retoma, subraya y desarrolla esta conceptualización piagetiana del psiquismo en su doble dimensión: en primer lugar, activamente *agenciado* por el ser humano y, segundo, *construido* en consecuencia desde sí mismo. En sus distintos momentos del desarrollo, el niño es situado, a partir de este concepto, como aquel que gesta su estructuración interna y por lo tanto sus comportamientos: él es *sujeto* de sí mismo y de sus relaciones con el medio. En tanto que *sujeto psicológico* él es el origen y la fuente del desarrollo del psiquismo y todas las construcciones psicológicas las elabora a partir de sí mismo. Conocer el medio en el cual se desenvuelve una persona, independientemente de su edad, es importante porque hace posible contextualizar sus comportamientos; pero las razones que los producen, su lógica interna y su sentido es necesario buscarlos en el sujeto mismo.

### **La vida psíquica: un entramado de significaciones subjetivas**

El psiquismo es un universo que reposa en una red estructurada de significaciones. Significaciones que, en tanto que *sujeto psicológico*, el ser humano construye a partir de sí mismo y refiriéndolas siempre a sí mismo, en relación con sus propios valores, la visión que tiene de sí, de los otros y del mundo en general, en función de su nivel de desarrollo y de su estructura psicológica. Como lo muestra Piaget (1971), aun antes de estar en capacidad de pensar y hablar, el bebé avanza en el desarrollo a partir de las significaciones que establece al desplegar su actividad espontánea y que le permiten construir estructuras cada vez más generales y complejas. El referente inicial de las significaciones es la propia acción. A falta de palabras y pensamientos, el “instrumento” inicial de relación consigo mismo y el mundo es la acción y a ella está referido el sentido que el niño construye de sí, de los otros y, en general, de lo real. Desde un comienzo las acciones del niño se constituyen en estructuras de conjunto donde los distintos elementos están interrelacionados y coordinados

entre sí. Se trata de verdaderos sistemas organizados que condensan el conocimiento que el niño va logrando de sí y del universo, de ahí que su observación y análisis permita inferir los modos de relación a sí, al otro y a los objetos que el niño va construyendo.

Ahora bien, en la estructuración de la acción y de las significaciones a las cuales ella da lugar en los primeros meses<sup>3</sup> de la vida es que se produce el desarrollo progresivo de la consciencia de sí como *sujeto psicológico*, desarrollo que desemboca poco a poco en la constitución de la estructura de identidad (la cual se traduce en la construcción de la *noción de objeto permanente*), gracias a la cual el bebé se vive y se concibe diferenciado del otro y de los objetos y que continuará desarrollándose y enriqueciéndose en el curso de su vida.

Las significaciones iniciales son pues muy elementales y están íntimamente ligadas a las acciones que el niño realiza. A medida que avanza en el desarrollo, estas acciones y las significaciones concomitantes se enriquecen y se hacen cada vez más complejas, de manera que progresivamente el niño las trasciende y transforma construyendo una estructura simbólica de sí. En ella, las significaciones se han desprendido de las acciones y forman poco a poco entre sí redes complejas que constituyen el substrato del pensamiento y una parte fundamental de toda la actividad simbólica del niño.

La estructura de identidad que antes se circunscribía a ser vivida y actuada da paso a una identidad estructurada en la simbolización que continúa su desarrollo y consolidación en este nuevo plano donde el niño puede representarse y pensarse a sí mismo, lo cual amplía sus posibilidades de significar su experiencia como *sujeto psicológico*: su relación con la vida, con los otros y los objetos se abre a un mundo de posibles, de dimensiones inmateriales, no inmediatas, no tangibles (Piaget, 1977; Piaget e Inhelder, 1982).

---

<sup>3</sup> Durante la vida intrauterina el bebé construye la *percepción de ser* (Colmenares, 1997, 2001), en la cual el neonato funda el sentimiento de continuidad a pesar de la ruptura que el nacimiento introduce en su experiencia, por las diferencias del medio aéreo con respecto a la vida intrauterina.

Esto quiere decir que, desde el origen de su vida psíquica, el conocimiento que el niño tiene de lo real es un conocimiento construido por él, es él quien lo significa. El niño no es un elemento más de las situaciones; él las vive, elaborando significaciones que le son particulares y con las cuales va haciendo su propia historia. En ningún momento de su desarrollo el niño integra los estímulos tal cuales: siempre los significa y por lo tanto los transforma; el grado de complejidad de estas significaciones depende de la estructura psicológica construida por el niño y del nivel de desarrollo.

En consecuencia, el propósito de esta investigación fue identificar las significaciones que tiene para el niño su acción agresiva, en relación con la concepción que ha elaborado de sí mismo, del otro, y la manera de concebir las relaciones interpersonales.

## **MÉTODO**

En consonancia con el marco teórico de filiación piagetiana, se utilizó el método clínico, el cual por definición se centra en el estudio del sujeto en su especificidad. Este método, ampliamente desarrollado y elaborado por Piaget en el terreno de la investigación científica, parte de la observación fina del niño para hacer una exploración sistemática y profunda de un problema determinado (Piaget, 1982; Vinh-Bang, 1970; Delval, 2001). El material reunido permitió realizar un estudio de caso con cada uno de los participantes. De esta manera, la opción clínica así definida inscribe esta investigación en el contexto de la investigación cualitativa, interesada en el estudio de la subjetividad (González, 2000, 2007).

## **Participantes**

Dos niños de cinco años, a quienes llamaremos Alirio y Julián, respectivamente, que asistían a un colegio de estrato socio-económico medio de la ciudad. Se escogieron sujetos de cinco años porque esta edad se sitúa en un momento importante del cursus escolar, cuando los niños están terminando el período de los grados pre-escolares básicos para iniciar los aprendizajes fundamentales relativos a la lectura, la escritura y

las matemáticas. Es, por ende, un momento de transición hacia un marco de clase más estricto. A medida que los niños avanzan en la escolaridad, las exigencias comportamentales por parte del medio escolar se hacen mayores. En este sentido, los actos agresivos de los niños se convierten en fuente de perturbación de la vida escolar y son cada vez menos tolerados. Alirio (cinco años, cuatro meses) es un niño físicamente bien desarrollado, de contextura promedio. Establece un buen contacto conmigo y se expresa sin dificultad. Lo particular en su presentación es su altura, sin sobrepasar las normas de su edad, y un tono “de queja” al hablar de sí que contrasta con su tamaño.

Julián (cinco años) es un niño de talla y contextura promedio en relación con su edad; el rasgo sobresaliente es una ligera dificultad en la articulación de la /s/. Julián se muestra un tanto reservado y desconfiado en el acercamiento inicial (durante el trayecto hacia el salón donde llevo a cabo las sesiones, desarrolla una conversación en la que entremezcla sus preguntas con relatos sobre tiburones); pero esto desaparece rápidamente y, por el contrario, avanza entusiasta en mi dirección desde que me percibe, en cada una de las siguientes sesiones.

### **Instrumentos**

Se realizaron cuatro *sesiones clínicas* (es decir, abiertas y no prediseñadas) con cada niño, que incluyeron observación, entrevista, dibujo y juego. Siguiendo los principios del método clínico, los instrumentos fueron implementados con la flexibilidad requerida para dar prioridad a la expresión subjetiva de cada niño; por lo tanto, no se diseñaron protocolos ni rejillas, su dinámica y estructura se organizó en función de la especificidad del material (verbalizaciones y acciones) que aportaba cada niño, la pregunta que guió el estudio y las hipótesis interpretativas que la investigadora fue construyendo.



## RESULTADOS Y ANÁLISIS INICIALES

### Alirio

- *Dibujo con tema libre*

Alirio presenta el siguiente relato sobre el dibujo que realiza en la primera sesión:

Bueno, había una vez un conejito, tí, tí, tiri, tí...y yo... y yo...encontré ese conejito, y le dije a mi mamá que quería que ese conejito fuera mi mascota..." [La madre le dice] "no, no puede ser porque es que cómo lo vamos a cuidar, cómo le vamos a recoger el popó, y...co ... vamos a comprar la comida [...] pues yo la compro, yo lo compro. - ¿y quién dijo que usted podía conseguir plata?" "...pero después el sol y era por la noche, y a la otra mañana el sol apareció, pero había algo raro [...] nubes de colores y pasto anaranjado, y pasto verde claro y oscuro... y la tierra estaba muy alta... entonces él dijo -¿qué es eso? - preguntó el niño [...] Y el conejito saltó otra vez, porque quería alcanzar el cielo y el sol, pero esta vez no supo qué era. [...] Y después fueron al zoológico y ahí habían [...] tigres,... leones, y por supuesto...habían... ¿qué?...y por supuesto habían, habían lobos... también habían cocodrilos, cocodrilos[...] y como tenía tanta alegría se montó en el cocodrilo, y en los chuzos y se chuzó, [...] y por fin saltó, y eso que fue de para atrás; pero saltó...saltó...hacia... su pie...y entonces así es su pie... y nosotros...primero saltó aquí, saltó un canasto que pudo tocar un nube, la nube rosada... y después...después cuando se fueron, se fueron a la casa...después vieron un animal y vieron todos los animales del zoológico y se escaparon. [...] el conejito lo llevó a una parte protegida y allí nadie lo vio, al menos...que también habían murciélagos y arañas".

Alirio escoge como protagonista de su dibujo, y que por lo tanto lo representa, a un conejo, un animal que simboliza fragilidad e indefensión. Su relato comienza escenificando un conflicto madre – hijo a propósito de esta mascota, con el cual la sitúa no sólo como privadora de objetos de afecto, sino como figura con graves fallas en el ejercicio de su función. El niño apela a la figura paterna simbolizada por el sol, en una búsqueda de protección frente a su propio desvalimiento, pero éste resulta ser

inoperante: “*había algo raro*”, dice el niño, y Alirio subraya entonces las alteraciones del entorno, representadas en cualidades amenazantes con las que reviste a los símbolos maternos: las nubes han cambiado su color, la tierra no ofrece un soporte sólido. El niño retorna a la referencia paterna pero falla, y queda entonces en un estado de desconcierto, perdido. El peligro en el que se encuentra es figurado por animales salvajes: tigres, leones, lobos, cocodrilos. Alirio intenta luchar con el sentimiento de peligro de varias maneras. Lo transforma en sentimiento de alegría, y matiza la presencia de los animales situándolos en el zoológico. Pero las barreras de este lugar son insuficientes tanto hacia el interior como hacia el exterior. Por una parte, en su interior mismo se ve en una situación de riesgo, subiéndose a un cocodrilo. Resulta interesante que si bien al mismo tiempo lo anula (lo sitúa como muy travieso y desbordado por la alegría), Alirio sugiere que se encuentra en esta situación por sí mismo: es él quien se sube al cocodrilo. Disminuye el daño, simplemente “*se chuzó*”, pero de inmediato sugiere un daño mayor, “*se fue de para atrás*”, y de nuevo lo anula con una banalidad, “*saltó hacia su pie*”. Sin embargo, este recurso tampoco es eficaz; el conejo sigue su búsqueda y se orienta de nuevo hacia el cielo protector, pero el sol permanece inalcanzable y sólo logra tocar una de las que anunció como peligrosas nubes. Suaviza el encuentro recurriendo al color rosado y busca cerrar con un regreso a la casa, en principio un espacio íntimo de protección. Mas para Alirio no es éste el caso; el peligro del zoológico acecha igualmente en su exterior, los animales escapan, y su casa no constituye un refugio seguro.

El niño realiza un nuevo intento de salida a la situación y propone otro refugio; no obstante, la solución, una vez más es fallida, aparecen otros animales vividos como peligrosos. Finaliza entonces con un recurso de huida radical “[...] *se voló en una nave para México y así termina*”.

Desde el punto de vista formal, se encuentran diversos elementos que van en el mismo sentido del anterior análisis. La figura materna ocupa el centro del dibujo, con una expresión mezcla de júbilo e intimidación, con manos y pies descomunales, y con la misma vivacidad cromática de las nubes. De acuerdo con el relato del niño, tal manera de dibujar la figura materna está en consonancia con la significación de amenaza que le confiere y con la centralidad de dicha temática para el presente dibujo.

Casi aplastado por la figura materna, se encuentra el niño con una expresión que reúne sorpresa, dolor y terror. Adicionalmente, lo dibuja fragmentando la cabeza con respecto al cuerpo; si bien los pies son grandes, son inútiles para ofrecer apoyo, finalmente, carece de brazos y manos para actuar sobre el mundo y los otros. En otro lugar dibuja un niño aparentemente más completo e integrado pero minúsculo, poco diferenciado y encerrado. Por otra parte, al conejo, que desde el punto de vista formal le permite una “mejor” realización, le borra la cara. El niño figura así su vivido de inmenso temor, de profunda desprotección, de ausencia de fundamentos psicológicos de seguridad y de división entre su inteligencia —representada por la cabeza— y estos sentimientos que escapan a su razón y no puede transformar a pesar de su inteligencia.

La hierba y la tierra están presentes, pero no constituyen una base para las figuras; éstas flotan en el medio de la hoja, con un doble encerramiento: por una parte, el formado por los trazos de rayas discontinuas a su alrededor; por otra parte, el producido entre las nubes, que forman una masa en la parte superior y en la parte inferior la amplia superficie de la hierba y la tierra. Su comentario sobre esta última, “*está muy alta*”, en el contexto del dibujo, deja filtrar una inquietud implícita por esta tierra, símbolo materno, que en lugar de constituir una base de afirmación para “caminar por la vida”, para él resulta amenazante en relación con lo que él mismo señala en su relato. De esta manera, el niño figura su atrapamiento en la problemática puesta en evidencia con la figura materna.

El sol, como símbolo paterno que podría constituir un recurso protector, mediando en esta relación destructora con la figura materna, lo muestra como un elemento presente pero inoperante pues lo aísla doblemente: con las rayas con las cuales rodea las figuras centrales, y haciendo un dibujo indefinido (pues lo que representa de manera específica es inidentificable, es simplemente un cuadrilátero) que hace barrera entre el sol y el resto de figuras.

- *Dibujo de una familia*

Alirio se dibuja con su papá y su mamá: “*Este soy yo* (señala figura del centro), *y yo le digo feliz día del padre* (lo dice muy bajito, casi inaudible),

y *éste es mi papá* (figura de la derecha) y *como mi papá es calvito... y ahora voy a pintarlos...*” Al pedirle repetir más fuerte y precisar a quién se está dirigiendo, cambia y dice que las felicitaciones son para su madre. A continuación introduce entonces la idea de disfraz y máscara tanto para el padre como para él, puntualizando: “*Y la mamá no se disfrazó de nada.*” En primer lugar, pues, sitúa al padre: “*El vestido de mi papá combina con el pasto [...]* “*Porque, porque se disfrazó de pasto*”. Agrega que en la cara, a su papá le pintó “*Una máscara*” [...] “*Sí... de oscuridad*”. “*Y yo me puse una ca...chaqueta azul.*” [...]. “*...y también... ..también, pero...y también, yo me puse guantes de color azul claro porque yo me quería parecer al mar.*” (...) “*Y también me puse una cara de color azul, una, una, o sea... ¿cómo te lo puedo decir?... una máscara azul, me puse una máscara azul, eso es lo que me refiero*”.

De esta manera, Alirio plantea la presencia/ausencia de su padre. Él está: en efecto, lo incluye en su mundo psíquico; pero no lo hace operar: lo borra, pues en primer lugar se confunde con el entorno, con un disfraz de pasto. Pero además, le pone una máscara con la cual queda ocultado en la oscuridad, no se ve. Su referencia al disfraz de pasto, le permite expresar que lo busca como soporte, pero le resulta amenazante (dibuja la hierba como puntas aceradas sobre las cuales no se puede parar).

Por un lado, busca la cercanía con el padre en aspectos que comparte con éste: ambos se presentan de una manera, pero no son eso pues portan un disfraz, y además quedan ocultos detrás de una máscara. Esta cercanía no se apoya en elementos que constituyan para él una fuerza en la presencia de sí como sujeto. Por otro lado, se aleja del padre: escoge un disfraz de mar, esto es, simbolizando lo materno, con lo cual señala cómo conserva un punto esencial de enlace con la figura materna. El disfraz y la máscara lo envuelven y encierran, pero al mismo tiempo Alirio señala que es algo que nace de él: “[...] *yo me quería parecer al mar.*”

Esta es una de las dimensiones fundamentales de su lucha: busca este modo de relación a la figura materna, pero se siente atrapado; trata de protegerse y alejarse o introducir otros elementos que marquen la distancia, pero de nuevo busca meterse en aquello que lo atrapa.

Desde el punto de vista formal, es importante destacar cuatro aspectos. El niño se dibuja en el medio de los dos padres, un poco más cerca del padre. Esto representa ese lugar difícil del que Alirio habla, de indecisión entre las dos figuras parentales, y al mismo tiempo buscando aproximarse al padre.

Por otra parte, las figuras están apenas elaboradas, y los detalles anatómicos son pobres en relación con lo esperado para su edad. Esto habla de una representación de sí incipiente. Llama la atención el tamaño y la manera maciza como dibuja manos y pies, presentando figuras que ni se pueden sostener bien en una base —a pesar de sus gigantes “pies”—, ni poseen manos que les sirvan para interactuar y tener acciones eficaces sobre el entorno. Los brazos extendidos parecen más bien barreras de separación con los otros y las enormes manos, apéndices que obstaculizan las relaciones y sobrecargan las figuras. Alirio se representa como un niño frágil, aislado e impotente.

En tercer lugar, los personajes son similares en edad, aparecen como si los tres fueran niños. Alirio muestra aquí un aspecto esencial de su organización psicológica, esperable, dada la rudimentaria representación de sí ya anotada: él no se ha construido en su lugar de hijo en relación con la diferencia de las generaciones.

En cuarto lugar, el sexo sólo está marcado por un detalle en el pelo, por lo demás son cuerpos indiferenciados, lo cual está en consonancia con lo anterior y su no construcción diferenciada desde el punto de vista generacional.

- *Dibujo con tema de pelea*

Ante mi pedido de utilizar este tema para realizar un dibujo y crear una historia, el niño dice: “*Sólo voy a hacer un niño peleando.*” Alirio insiste pues en su dificultad para entrar en relación con los otros, su soledad. Un niño peleando solo: ¿de qué pelea nos habla? Tal vez, haciendo eco a las problemáticas que ha expuesto alude a la lucha interna que sostiene al respecto. Alirio continúa:

“Ese niño estaba bravo porque lo, le quitó, le quitaron un juguete...y ese era yo cuando estaba bebé [...] ¡Ehh!, eh, eh...ehhh, eh, eh... (como si estuviera llorando) se escuchaba todo eso. [...] Y después él salía llorando y no me hizo nada, no me hizo nada... nada me hizo, pero lo mordí y mi mamá me separó de él”.

Alirio logra aquí explicitar la posición que se perfilaba en el transcurso de las sesiones. Su referencia a él, como bebé (más adelante aclara que está condensando ese momento con el actual, en el colegio: “*Mire todo lo que sonó mis lloretas, tin, tin tin... cómo todo el colegio se escuchó.*”) constituye la expresión más definida de la manera de vivirse. Esto permite comprender su desvalimiento en la relación con los demás, que él amplía al poner en escena una situación de frustración causada por el otro. De esta manera muestra, igualmente, el lugar de la agresión, como reacción que surge y encubre tal desvalimiento. El niño queda finalmente en posición de víctima.

Lo anterior queda resaltado en el dibujo, por su esquematismo. Inicialmente, Alirio dibuja sólo un personaje, él, con una expresión de tristeza; pero a medida que desarrolla la historia, agrega el otro niño, con expresión de alegría, y llena el espacio, entre la figura que lo representa a él y los bordes de la hoja, con las ondas que figuran el sonido de su llanto. No hay ningún otro elemento, ni fondo, las figuras flotan en un vacío en el cual sólo sobresale el llanto. Así maximiza la representación del sufrimiento con ese llanto que lo encierra y aísla.

#### • *Juego 1*

Alirio inicia un juego cuya temática consiste en que unos soldados/bomberos van en un carro de bomberos a atacar/apagar incendios producidos por bombas que unas personas lanzan en la noche. El niño introduce personajes que representan actividades de reparación, los constructores y una enfermera, pero cuya participación es muy corta ante la predominancia del contenido de peligro, el cual se va amplificando. En efecto, a las bombas sucede un dinosaurio que ha sido hecho por un mago malo. El tema continúa en relación con la lucha circular e

interminable de Alirio con el peligro: introduce unos perros que vienen a atacar al dinosaurio, pero sin éxito. El niño declara: “*Sobrevive mucho.*” “*Tiene muchas heridas, pero nunca se rinde.*” Mas no le basta con expresar esto; al ver que es posible que el dinosaurio sea vencido, introduce un dinosaurio bebé, y no satisfecho aún, hace intervenir directamente al mago malo. Resulta interesante, en relación con el análisis del dibujo con tema libre, y lo señalado con respecto a la manera como el niño presenta una figura materna amenazante, que en este momento del juego, para simbolizar al mago malo, Alirio escoge una muñeca, así la llame mago, en masculino.

Desde el punto de vista formal, la estructura del juego que propone el niño presenta características que nos hacen interrogarnos sobre su propia estructuración simbólica. En efecto:

- Los personajes están apenas esbozados: los soldados/bomberos son un conjunto indiferenciado, al igual que los constructores, la enfermera, las personas que viven en la casa.
- El tema del peligro es tan pregnante y difuso que carece de importancia su fuente o agente. Por lo tanto, quienes encarnan la maldad también están insuficientemente construidos: el señor que pone las bombas sólo aparece ante mi pregunta y rápidamente deja de tener importancia. Pronto da lugar al dinosaurio y al mago quienes tampoco están muy definidos.
- A los contextos en que sitúa los personajes les falta una clara determinación: el carro de bomberos está lleno de muñecos, muebles y animales cuya presencia es contradictoria con el sentido de un carro de bomberos. Esta manera de proponer el objeto parecería obedecer en Alirio a una necesidad de llenar el camión. Las dificultades de construcción de sí, puestas en evidencias en los análisis anteriores, remiten a la posible vivencia de un vacío interior o por lo menos de una fragilidad que el niño busca compensar. La construcción psicológica del objeto es solidaria de la construcción de sí (Colmenares, 2002;

Piaget, 1972); por lo tanto, las cualidades psicológicas del objeto que un niño propone dan cuenta de la construcción de sí que el niño ha estructurado.

- Aparte de la casa, Alirio no demarca otros espacios. El niño hace rodar el carro de bomberos, pero su recorrido no se materializa en relación con lugares determinados. Parece centrarse únicamente en el carro y su movimiento, en una relación directa con este objeto y sus cualidades. Los soldados/bomberos sólo existen en el carro y permanecen en éste durante toda la secuencia; el niño ignora la posibilidad de asignarles una caserna o base. De la misma manera, los personajes que simbolizan el mal surgen de la nada y carecen de lugares de habitación propios. Resumiendo, el juego carece de espacialización simbólica.
- El juego se desarrolla en una sola escena donde todo sucede casi al mismo tiempo. Alirio no organiza espontáneamente secuencias definidas que muestren el desenvolvimiento de una historia estructurada con momentos diversos que se suceden unos a otros desde un comienzo hasta un final. Las secuencias que en algunos momentos del juego se diferencian, se derivan de mis intervenciones y preguntas, mas no de un proceso que el niño va organizando por sí mismo. El niño permanece en un solo tiempo, el del peligro y la destrucción, en una acción que se prolonga y se repite encerrada en sí misma. En otras palabras, el juego carece de temporalización simbólica.

#### • *Juego 2*

**Anuncia el tema:** “*A la vida silvestre.*” Luego prosigue escogiendo animales que agrupa en pequeños conjuntos y les destina espacios específicos:

“[...]esta es la parte de los prehistóricos, y aquí están los caballos, no importa que también estén los burros en la parte de caballos porque son muy parecidos a los caballos, y la parte de perros, la parte de búfalos, la parte



de monos, la parte [inaudible] es ésta, perro, burro, perro, burro [...] Los burros son también de la parte de los caballos. [...] Estos caballos, este es prehistórico... estos son perros, un perro hambriento, la de las lagartijas, la de las jirafas, cocodrilo... esta es la parte para que no se salga... (pone un bloque detrás de los animales) para que si algo va a salir, esto... ponemos aquí y no se pueden salir de este espacio[...] (los encierra con una cuerda).

Alirio busca así establecer una atmósfera de calma, creando un mundo ordenado de animales en un espacio igualmente organizado: los animales mansos, aparte de los animales que considera peligrosos o salvajes, y para marcar bien que este orden y estos límites se conserven, delimita las fronteras con cuerdas u otros objetos. En continuidad con lo anterior, el niño comenta que ha entrenado bien a los animales *“a que no le peguen a otros animales [...] para que no hicieran cosas malas.”* Alirio recurre a la autocensura, de acuerdo con la información que tiene de los valores sociales, pero que para él todavía son normas externas que no sigue. El niño escenifica el proceso: hay animales que pelean con otros, él los entrena, éstos se calman y los puede llevar a un lugar mejor, su hogar, aquí representado por el África:

*“[...] yo los entrené a no hacer ninguna cosa mala, hay unos de acá que todavía no están entrenados, por ejemplo ese tigre...uh, uh... [...] ¡Ay!, ¡cálmese, cálmese! ...ya fuiste excelente, ya te puedo llevar, ya te puedo llevar, ya te puedo llevar... [...] Ya, ya...ya, ya... oh, ya encontré a tu familia... [...] los calamares...este es... cuidado con tu cabeza que no te caigas, este mico, mico...este [...]”*

Con los animales salvajes el niño representa su manera de vivir la agresividad como una tendencia que nace en él, que experimenta de manera espontánea y vive como rasgo identitario. El conflicto surge porque los otros le dicen que está mal relacionarse así y le exigen dominarla. Alirio intenta mantener ese control repitiendo las secuencias de entrenamiento e insistiendo en el ordenamiento de los animales y los espacios (agrega la granja y el desierto). Sin embargo, la ausencia de peleas entre los animales, la organización de los espacios, no le permiten crear otro mundo con otras relaciones: la vida queda como en suspenso. Al final del juego, mientras organiza los caballos, surge en él la idea de una carrera:

Está a punto de empezar un carrera con los otros caballos...a la one, a la two, a la one, two, three, empieza!...jiiii, jiiii...él ganó, el ganador es el two, two ganó...jiiii, ji,ji.

Así, al niño no lo satisface este mundo tan calmado, donde en realidad los animales finalmente no hacen nada. Entonces, busca animarlo de una manera en la que la fuerza y la agresividad están integradas en una actividad de exhibición de destrezas y no de destrucción; la lucha de poder con el otro en una competencia con respecto a capacidades. Sin embargo, el niño no puede sostenerlo en esta esfera: el caballo ganador, golpea y lanza lejos a su cuidador; la fuerza deriva en agresión. Alirio muestra cómo los controles que había introducido son artificiales y precarios; sólo correspondían a un momento de sumisión. El caballo es valorado y premiado: va al castillo del rey “*más bueno de todo el mundo*”. Este final da cuenta de la profunda convicción de Alirio de que la exhibición de fuerza, así implique agresión, representa poder, superioridad, cualidades apreciables que engrandecen a quien las despliega.

## Julián

- *Dibujo con tema libre*

El niño hace el dibujo durante la primera sesión mientras describe sus relaciones con sus compañeros. La primera historia sobre su dibujo es la siguiente:

“Pues este es un niño pobre, porque los niños pobres no pueden hacer nada porque no les dan comida, no le dan ropa y ya...o sea les dan ropa para que los niños tengan harta ropa y váyanse para sus casas, entonces los papás mandan a los niños allá... es que hay una película que es muy, muy mala en la que hay un señor que manda a los hombres grandes a vestirse, que se bañen, que tan feos, los niños pues se atorán, tienen ganas de golpear, hay unos que no tienen brazos... ¿Cierto que hay unos que son muy suaves? Porque mira que pueden hacer amigos..., pueden ser muy cariñosos, que cierto que este es el dedo..., que cuando se pelean, pueden hacer un problema porque siempre se pelean”.

Su historia comienza con un tema aparentemente muy alejado, pero termina refiriéndose de manera explícita a la problemática de las peleas. El personaje central de su historia es un niño pobre que carece de todo lo básico. Julián se representa entonces en ese niño pobre y a través de ese personaje habla de sí mismo. Ahora bien, en la historia elaborada, Julián plantea la pobreza como resultado de una acción precisa contra el niño: no le dan comida ni vestido. Dado que en principio el cuidado de un niño es responsabilidad de sus padres, podemos entender que Julián nos ofrece su interpretación de las relaciones padres – hijo como relaciones en las cuales los padres quieren producir daño al niño; Julián utiliza una expresión general y anónima para protegerse de la angustia que conlleva el identificar a los padres como agentes del daño.

La secuencia que sigue confirma la interpretación anterior: el niño primero transforma la situación diciendo que les *dan* ropa, los dota de casa; lo enuncia utilizando la misma expresión impersonal, pero finalmente nombra a los padres. Anular la primera representación cambiando el quitar por el dar le permite referirse de manera explícita a los padres, pero la anulación no es totalmente efectiva pues las acciones que luego describe entrelazan un sentido de deshacerse de los niños.

Lo anterior evoca en Julián el recuerdo de una película de un mundo terrible, que le sirve para hablar de manera explícita de adultos malos y peligrosos; luego el niño especifica que este es un mundo gobernado por un señor. De nuevo utiliza una expresión anónima para expresar que ésta es la representación que se hace de un padre (ya no son los padres, de manera indiferenciada, como al principio de la historia), alguien que produce daño a los niños: los niños “*se atorán*”, “*hay unos que no tienen brazos*”.

En este contexto, Julián sitúa su manera de concebir los actos agresivos como un recurso de los niños para protegerse, “*tienen ganas de golpear*”. Tal representación de niños endurecidos obligados a defenderse en un mundo que los agrede y los ha dejado sin brazos, inmovilizados para actuar y relacionarse con su entorno, resulta muy angustiante y el niño se remite a la imagen opuesta. Lo hace bajo la forma de una

interrogación en la cual me toma a mí como alguien que puede asegurarlo en la posibilidad que formula: “¿Cierta que hay unos que son muy suaves?” Algo muy importante: Julián pone en relación esta cualidad de la identidad del niño con la posibilidad de hacer amistades: “Porque mira que pueden hacer amigos”.

La historia de Julián pone en escena la doble faz de su desolación: una, respecto a sí mismo y la manera de vivirse como un niño pobre, carente de las cosas más esenciales, y la otra, respecto a sus compañeros y su incapacidad para establecer amistad con ellos.

Julián subraya un detalle: un dedo que ha dibujado en el niño y relaciona con las peleas. ¿Qué puede significar? Tomando en consideración que Julián venía hablando de los padres, *el señor*, este gesto se puede relacionar con aquél, habitual en nuestra cultura, que hace un padre (o madre) cuando reprende a un hijo. Curiosamente, Julián dice luego: “Este es el de Nelson y ya. Ya quiero guardar porque ya está listico.” El personaje del niño que Julián dibuja le sirve para condensar varias representaciones: se representa a sí mismo, pero también es su padre y además su compañero del colegio, Nelson. Hacer explícitas estas relaciones le suscita angustia y quiere terminar allí.

El niño describe los elementos de su dibujo:

“Este es un niño, no es pobre y además esto es lo que para [semáforo], y estos son los carri, y estas son las nubas, y esto es el sol y además está el agua y luego tengo que hacer los rayos...y estos son los rayos y ya, ¿los guardo?”

Julián niega la descripción que había hecho inicialmente del niño: “no es pobre”, de esta manera intenta anular todo lo que ha planteado sobre ese mundo tan peligroso. Para consolidar esta anulación hace referencia al semáforo como un elemento protector, “esto es lo que para”; podríamos interpretar que, en este contexto, detiene el peligro, la posibilidad del daño sobre el niño. Busca igualmente proveer al niño de un cielo protector enumerando en alternancia elementos simbólicos

femeninos/maternos y elementos simbólicos masculinos/paternos: nubes, sol, agua, rayos del sol. El niño elabora esta otra historia:

“Ajá, es que hay un niño que quiere tener familia, entonces quiere buscar mucho, entonces quiere pedir un taxi, entonces lo pidió, entonces buscó una familia, entonces esa familia le preguntó puedo entrar porque ya no tengo familia... [...] Además él puede ser el hijo, entonces bueno puedes entrar además ya tenía familia, entonces los malos querían robar a los niños que eran pobres como ese que estaba allí...entonces ese señor le preguntó: niño ven acá, entonces el niño: no, entonces le dio un puño y entonces se ponió bravo el señor, entonces le preguntó la mamá: ven es un ladrón, entonces la mamá, ven, entonces bueno, entonces le preguntó, entonces el niño se fue para la casa y le preguntó al papá y después el niño el papá le pegó y después ya se acabó la historia”.

El tema que crea Julián, un niño en busca de familia, contextualiza el tema anterior, un niño pobre. En otras palabras, nos habla o bien de un niño abandonado, o de un niño que dejó su familia. Dado que en el relato anterior decía que al niño no le daban de comer ni de vestir y los padres lo enviaban a otro sitio, podemos pensar que se trata de un niño abandonado. De esta manera, Julián nos plantea la manera como se vive, como un niño desprotegido, en peligro, por la acción de sus figuras de protección. Este niño se encuentra en una posición activa de búsqueda, tema que desarrolla mientras nos habla de su mundo social escolar; podríamos preguntarnos también cuál es entonces la búsqueda de Julián en el contexto de esos conflictos con sus compañeritos.

Julián no logra sostener la trama idealizada que trata de desarrollar según la cual el niño encuentra felizmente una familia que lo acoge; sin solución de continuidad, Julián introduce a “*los malos [que] querían robar a los niños pobres como ese que estaba allí?*”. De todas maneras, para Julián el peligro sigue acechando y en primera instancia debe afrontarlo solo y defenderse con la fuerza física. En un segundo momento introduce las figuras parentales, y sólo a la madre le atribuye una función protectora; al padre lo sitúa de nuevo en una posición de agresión, tan amenazante como el señor que intenta robarlo.

Desde el punto de vista formal, se destaca la manera como Julián utiliza el espacio dejando un gran vacío en el conjunto de su dibujo, lo cual se acentúa por la realización de pocas figuras (lo cual contrasta con su verbalización bastante frondosa) y muy pequeñas en relación con la superficie de la cual dispone. En segundo lugar, el niño no aporta al dibujo un marco, sino que utiliza los bordes de la hoja para ello; en este sentido, el sostén de la escena es el borde inferior. Esto aumenta el efecto de vacío, dado que las figuras están agrupadas en los extremos superior e inferior de la hoja. En tercer lugar, tomando en consideración la edad del niño, la figura humana resulta muy poco elaborada.

Con respecto a la figura humana, es importante destacar que el niño se dibuja sin rostro. Esto redobla lo que hizo cuando dibujaba el carro: inicialmente, el vidrio delantero era transparente y había dibujado una forma redonda que parecía la cabeza del conductor, al cual señaló diciendo: *“Este es un hombre”*. Acto seguido comentó: *“¿Cierto que el negro puede cambiar todo?”*, y en efecto coloreó toda la cabina de negro borrando la cara del señor. El relato nos aclarará que este hombre representa al padre. El padre queda entonces más que inidentificable, como hizo con la figura que lo representa a él, borrado; lo presentifica para luego eliminarlo. Con esta operación lo funde en el carro. En la historia, es el taxi al que el niño recurre para buscar la familia. Podemos interpretar que el niño trata de utilizar la figura paterna como refugio. Pero más adelante agrega: *“entonces el señor éste lo dejó entrar, entonces éste era el camión del malo... entonces el malo estaba consiguiendo el taxi, entonces el policía lo quería matar a él entonces lo mató, entonces esto se explotó [...]”*. El niño no logra mantener al padre como figura protectora, lo convierte en el malo y finalmente esto acarrea la destrucción de todos. Por otra parte, en la disposición gráfica Julián apoya estos aspectos dibujando al mismo tiempo lo destructor y lo protector: dispone el carro como si fuera a arrollar al niño, y simultáneamente dibuja el semáforo. Si bien señala que el semáforo es para hacer parar al carro, nada lo indica, todas las luces parecen prendidas, dejando que la amenaza quede flotando.

Así, pues, todos estos elementos apuntan en la misma dirección de una organización psicológica muy primaria de Julián, con graves dificultades en la construcción de la identidad.

• *Dibujo de una familia*

Julián se pone a dibujar, al tiempo que enuncia lo que hace y agrega comentarios en voz alta que van poco a poco constituyendo una historia. Comienza, entonces:

“Una familia. Esto rojo para el piso. Aquí está bajando el agua. [...] El pez está aquí y el agua [inaudible] porque al niño le gustó el agua... hasta aquí el agua [...] Y el otro vive aquí porque el otro no puede pasar acá. El niño quiere pasar para caminar allí con su amigo, entonces... el amigo tenía el [inaudible] muy largo (hace una raya hasta casi tocar el borde superior de la hoja”.

Lo primero que Julián sitúa y a lo cual se refiere verbalmente es el piso, que presenta dividido en dos por el agua, elemento en el cual insiste varias veces señalando su recorrido y sus límites. Luego dibuja en ese medio acuático, que simboliza la figura materna, a un inmenso pez sobre el que no comenta nada, pero su tamaño parece indicar una figura temible.

Alude entonces por primera vez a un niño, un niño a quien le gusta el agua, pero ésta le impide estar con su amigo, los separa. Cada uno se encuentra en un territorio aparte y cada uno quisiera estar con el otro, pero no se pueden encontrar. Frente a esto asigna al amigo un atributo de poder, esa extensión larga, pero tal atributo no es eficaz para cambiar al niño de posición o neutralizar al obstáculo. Es de notar que Julián no dibuja ningún personaje, sin embargo se está refiriendo al “amigo” y a eso largo que tiene el amigo, cuyo trazo comienza en el pez: es decir que podríamos interpretar que Julián funde en una misma figura al amigo y al pez. Julián prosigue, al tiempo que dibuja:

“Mi amigo era pobre porque no tenía comida. [...] Entonces, cuando mami no estaba viendo (dibuja la casa al lado izquierdo de la hoja)... aquí en su casa... el amigo pensó que quería estar con su amigo, entonces hizo unas ventanas lindas para él (dibuja un monigote dentro del recuadro de la ventana pero lo borra al cubrirlo de color)... entonces hizo una puerta y... el niño era muy feliz con su familia. Su familia estaba muy lejos de aquí, entonces cuando el niño estaba aquí, el niño va a hacer unas

cosas para meter las llaves (hace unos redondeles en la parte izquierda de la puerta) y aquí una cosita para que abra (dibuja un punto figurando el pomo de la puerta) y... El niño tenía papá y mamá y también hermanos, pero sus hermanos estaban en la escuela estudiando. Entonces el niño está haciendo una de sus tareas que sus papás nunca tenían en la casa, entonces hizo esa [inaudible] (dibuja la escalera) y le tocó que estaba cansado por mucho tiempo y su familia ya estaba súper cansada”.

Julián retoma el tema del niño pobre con el cual se había representado en el dibujo con tema libre. Se refiere al niño y su amigo pobre de tal manera que los personajes se confunden y parecen el mismo. Sitúa al niño en su casa, pero al mismo tiempo su familia está ausente, y la casa, más que un lugar de protección, parece un lugar de encierro. Lo interesante es la búsqueda que desarrolla Julián para salir del encierro (unas ventanas, una puerta con detalles para abrirla) y establecer formas de comunicación con el exterior donde se encuentra ese amigo – pez.

El niño plantea que se encuentra allí aislado en el mundo materno y que se representa a esta figura como causa de su encierro, de la misma manera que el agua lo mantiene separado del territorio del amigo con quien se quiere reunir. Al dibujar la ventana, el niño la convierte en una masa oscura que impide ver hacia el interior y hacia el exterior y anula al niño que se asoma por ella. De la misma manera, las cerraduras hablan de lo muy asegurada que se encuentra esa casa, de las dificultades para entrar y salir. Julián prosigue:

“Los papás estaban [inaudible] y los hermanos y el [inaudible] trabajaba mucho, entonces los papás regresaban porque el hijo..., el papá los va a sacar mucho tiempo y nunca van a regresar y entonces el hijo va a armar una casita. [...] El hijo pensó que sus papás nunca iban a regresar. Entonces los papás nunca van a regresar, su hijo sí va a estar allí sufriendo de hambre y también no tenía comida, y entonces cuando no tenía comida llamó a su amigo y el amigo le preguntó que si va a hacer algo con él o si va a jugar con él o si va a jugar con el motorratón o si va a jugar con básquetbol. Entonces el amigo pensó que iba a jugar básquetbol y le preguntó que si iba a jugar básquetbol con él, pero no podía pasar, entonces había una tabla que podía pasar (señala el recuadro verde).



Entonces cuando pasó abrazó a su amigo, después jugaron, después se abrazaron y después cuando la banca no podía aguantar, la banca era muy larga, el palo era muy largo, entonces cuando la banca se cayera el hijo ya no tenía [inaudible]. [...] El hijo ya no tenía familia, el hijo que se estaba muriendo de hambre ya no tenía familia. [...]

Julián aborda el tema de la agresión de los padres hacia él y su sufrimiento por ello: liga pobreza y hambre y las resume en abandono por parte de los padres. Se convierte entonces en el niño pobre, confirmando la fusión de los lugares que se delineaba al comienzo. Al mismo tiempo trata de construir una solución: “*va a armar una casita*”; busca entonces sobrevivir por sí mismo, hacer para él ese nicho protector que sus figuras protectoras le niegan y destruyen al dejarlo en el abandono, aguantando hambre.

En un segundo tiempo utiliza un recurso adicional, solicitar en su mundo infantil a uno de sus pares. Así, abre para él una provechosa perspectiva: salir del aislamiento, estar con otro con quien puede encontrar bienestar compartiendo actividades juntos. Pero para construir esta vía, debe enfrentar dificultades importantes. Al principio, debe franquear un obstáculo, el agua. Podemos interpretar que el niño se encuentra atrapado en una relación a la figura materna en la cual se encierra y aísla. Sin embargo, lucha por salir de allí e ir hacia los otros y encuentra la manera de tender un puente.

Ahora bien, ese mundo que él trata de construir es frágil: los niños están jugando sobre una banca que amenaza con desbaratarse, a pesar de atribuirle características con las que intenta dotarla de fuerza (“la banca era muy larga, el palo era muy largo”). Es decir, el soporte sobre el cual construye este mundo carece de firmeza, lo cual significa en últimas que él mismo no tiene la fuerza necesaria para mantenerlo. Tal vez por ello, él coloreó el piso en rojo, podemos entenderlo ahora en la misma dirección de esta banca quebradiza, como un piso peligroso. Es importante subrayar que aquello que él denomina banca es lo que había identificado al inicio como pez, por lo tanto, el pez también representa el soporte de un mundo nuevo que trata de construir sobre el agua y en lo cual fracasa. Al preguntarle qué va a pasar, el niño dice:

“Pues el papá le dijo que fuera a hacerle una cosa con él. [...] No puede pasarle la banca, el papá le dijo: no puedes pasarle la banca sin permiso de tu mamá, si no está o si está no puedes ir, pero si no está no vas a ir. [...] A la casa de su amigo”.

Confrontado al derrumbamiento del universo que trata de crear, el niño introduce la figura paterna, y lo hace utilizando la misma verbalización que utilizó cuando invocó anteriormente al amigo en su tentativa de salir del encierro. Otorga entonces a la figura paterna el mismo lugar del amigo: ambos hacen posible la apertura al mundo externo.

Por otra parte, hace que el padre ocupe también el lugar de la autoridad, pero curiosamente quien establece las leyes a cumplir es la figura materna; el padre está allí para secundarla y garantizar que se cumpla lo que ella establece. El niño sitúa entonces al padre en un nivel inferior con respecto a la madre, y en lugar de representar a quien abre la relación del niño con la figura materna, en realidad mantiene el encierro, por lo tanto anula el lugar que le había asignado anteriormente. El niño prosigue:

“Entonces el niño pobre armó una banca... [...] Estaba pasando mucha banca y el papá estaba en el trabajo y pensó que el hijo está armando una banca, entonces cuando... el papá... miró que su hijo estaba haciendo una banca, eh... pues se puso muy bravo y entonces aquí había un lado que el papá se podía caer porque esto no era para grande, era sólo para pequeños. [...] Era muy honda y el papá si se caía, se podía morir y entonces vio un lago hondo y no podía pasar y entonces el hijo es un [inaudible] y después estaba al lado, acá. [...] No, quería castigarlo. Entonces la banca era muy blandita porque allí estaban los palos (dibuja varias rayas en la parte superior de la banca) y aquí era una planta para que el papá no pasara y el hijo saltó y acá era la trampa para el papá, entonces el papá... esta era toda la trampa”.

Julián pone en escena una lucha entre el niño y el padre, en la cual el niño busca una salida pero el padre se interpone. En consecuencia, el niño se vuelve de manera violenta contra el padre, poniéndolo en peligro de muerte y tendiéndole una trampa.

“Él le dijo al papá: ¡no pases!, que tú te caes. Después el papá alcanzó a llegar y él le dijo: ¡pues pasa! y el papá dijo: ¡no voy a pasar! [...] Entonces el papá pasó un pasito y entonces el papá se [inaudible]. [...] Y después el papá no podía pasar y cuando el hijo quería dormir con su amigo, el otro amigo cayó en la trampa. Entonces, la cosa [inaudible] el niño se resbalaba y se moría, cuando... esto se soltó”.

El niño se debate en el conflicto y continúa con la reyerta padre – hijo en secuencias que globalmente giran sobre sí mismas en relación con la destrucción del padre. Pero a continuación esta destrucción se devuelve contra él; primero se extiende a su amigo y luego termina con su propia muerte. Al preguntarle por el objeto que ha dibujado en la parte inferior derecha de la hoja y al cual no se ha referido, el niño precisa:

“Era un cuchillo que estaba tirado, aquí... [...] De la mamá del hijo. La tiró la mamá y ¡tras!, se partió la banca y después el hijo: “¡ay!”. El hijo se encontró una [inaudible] y ¡pum! y después para correr un resumen saltó y hubo una cuerda aquí y ya estaban salvados, entonces él ya estaba... y esto... el hijo... estaba aquí y éste está creciendo una cuerda. [...] Después... estaban los cielo, estaba el hijo tirado y el... [inaudible] se agarró ¡pum! Estaban en la ventana y la ventana no se rompió porque era de acero. Les cayó al tapete. [...] El papá cayó en una rama y la rama se soltó y ¡pum! se estrelló con ésta. [...] ¡Ah!, no, porque ésta tenía acero aquí. [...] Y ésta tenía acero acá. [...] Entonces agarró ésta y ¡pum! [...] Y ¡ya!, se acabó la historia”.

En esta parte final, Julián retoma también a la figura materna en un acto extremadamente violento hacia el hijo. Así, la escalada de la destrucción termina ocupando la globalidad de la escena creada por Julián e involucra a todos los personajes.

- *Dibujo con el tema de una pelea*

En relación con este tema el niño expresa entonces:

“Bueno, es que siempre tengo que hacer todo, todo, todo. Siempre tengo que hacer todo, porque todo me manda la teacher, entonces voy a hacer

los niños peleones... [...] Son amigos... y después le digo: ¿vas a ser mi amigo o no? y entonces le digo: - sí, voy a ser tu amigo, - “mentira”, entonces le pegó al otro. Entonces el otro le pegó y estaban peleando, peleando y después cuando el padre lo miró y después el padre golpeó al otro. [...] Entonces como él está allí, después al niño le salió sangre y después cuando le salió sangre la mamá lo vio con sangre y le dice: “¡Atrevido! ¿Por qué le pegaste a mi hijo?” y el señor le dijo: “es que estaba molestando a mi hijo”, entonces el papá se puso bravo con la señora, entonces como... lo hizo llorar... después el padre del hijo le golpeó a la señora y después la señora le pegó al [inaudible] y ¡ya!”

Julián liga de inmediato el tema de los conflictos entre pares a su incomformidad por tener que seguir las consignas establecidas por la figura de autoridad. Es como si el malestar que ello le produce lo extendiera a su universo social y favoreciera la emergencia de conflictos con sus pares. En otras palabras, el conflicto con sus pares hereda el conflicto que tiene con la figura de autoridad; el niño sustituye el uno por el otro.

Ahora bien, en el cuento que narra Julián, la pelea propiamente dicha se origina en un intento de acercamiento al otro que se ve frustrado por la desconfianza de éste. Paradójicamente, Julián plantea que detrás de la pelea, ¡lo que hay es un deseo de amistad! El proceso se desvía porque el otro pone en duda las intenciones y la palabra del niño y esto le es insoportable; le re-envía una representación de sí destructora, frente a la cual Julián no puede diferenciarse y sólo ve como alternativa intentar destruir al otro. Esto da lugar a una situación de agresión circular en la cual queda atrapado con el otro.

Entonces, el recurso que Julián utiliza es introducir a la figura paterna. Pero para el niño, ésta no representa tampoco la posibilidad de establecer un límite; por el contrario, la situación se degrada de manera alarmante: el otro niño está en sangre, con lo cual Julián ofrece una concepción del padre como una figura muy peligrosa, en lugar de pensarlo como garantía de protección y orden. Julián recurre pues a la figura materna y convierte el conflicto entre los niños en una lucha entre los padres donde han desaparecido las razones, la legitimidad de los lugares respectivos, y sólo queda una medición primaria de poderes

que no se diferencia de la que había entre los niños. En esta lucha de poderes, Julián asigna a la figura materna el máximo valor.

• *Juego 1*

Lo primero que hace el niño es hacer rodar un carrito; permanece en silencio, como absorto en esta acción. Dado que el niño por sí mismo no parece empezar ningún juego propiamente dicho, le propongo organizar el espacio y lo invito a plantearse el escenario de la ficción a crear: qué tema puede representar, qué sucede, con quiénes. Julián escoge los personajes: un par de novios que tienen una hija y viven con sus padres. Una vez los sitúa en el espacio de juego, acuesta al muñeco que ha identificado como el escogido por él para asumir el personaje del novio, diciendo: *“La casa está aquí y el carro. Aquí pongo el carro, la bebé, el hombre acá que estaba acostado para mirar la bebé”* y se queda quieto, sin hacer ninguna propuesta.

Esto es llamativo pues habitualmente los niños de su edad de inmediato comienzan a desarrollar el juego. De la misma manera, contrasta con su comportamiento en la primera sesión donde se mostró muy activo tanto a nivel verbal como en la realización del dibujo. Por otra parte, su primera propuesta con su personaje, *“estaba acostado”*, es también curiosa, dado que el niño había indicado inicialmente que quería jugar con el carro; en general, los niños crean una situación relacionando su personaje y el carro. En consecuencia, me pregunto si esta propuesta y el quedarse detenido han sido influenciados por el hecho de que los muñequitos no se quedan parados, aunque otros niños lo señalan, me piden ayuda o buscan corregir esto por sí mismos. Con miras a eliminar los elementos externos que puedan influir en el comportamiento de Julián, y mostrarle que puede introducir variaciones con libertad, le indico que los puede sentar, lo cual con otros niños ha sido suficiente para que se sientan cómodos para desplegar el juego.

La siguiente acción que propone por parte de su personaje, es: *“yo quiero ser hombre como él, grandé” “No, voy a hacer tareas. [...] Algo de clase.”*

Julián sabe que se está refiriendo a un hombre, sin embargo no le parece contradictorio que realice una actividad infantil. Esto significa que al asumir este personaje, en lugar de crear simbólicamente el mundo propio del personaje valiéndose de las informaciones que tiene, se remite de manera concreta a lo que él mismo hace habitualmente en la realidad; el niño no logra construir la distancia simbólica entre él y su personaje.

Me parece importante señalar desde ya algunas características en el modo de aproximación de Julián al juego: 1) El niño no inicia por sí mismo el juego y a pesar de mi apoyo, tiene dificultades para hacer una propuesta con fluidez. 2) Las acciones iniciales del niño se limitan a hacer funcionar un objeto que le interesa, hacer rodar el carro, sin crear una escena simbólica. 3) Cuando propone personajes atendiendo mi sugerencia, al tomar el muñeco del personaje que él quiere asumir, el novio, primero se limita a describir la posición concreta en la que se encuentra: “[...] *el hombre acá estaba acostado* [...]”, en lugar de atribuirle una acción en función de sus propias representaciones o prolongar su idea inicial de conducir el carro. 4) Al buscar desarrollar el mundo del personaje, sólo puede remitirse a las acciones que él mismo hace en la realidad, hacer tareas, en lugar de mantener la lógica del personaje que es un hombre ya, padre de familia.

A continuación el niño toma un dinosaurio y le da un cambio drástico al juego:

“Ayúdenme, la niña estaba gritando y el dinosaurio Red da una patada. [...] Entonces elevó de una patada, entonces quedó asustada casi cae porque tenía garra, entonces yo cogí con la mano, entonces yo llegué y con una patada la caí y entonces estaba quedando así. [...] Pero tengo que ayudar a tu mamá. Entonces el dinosaurio Red va por la mamá, entonces... Entonces le dio una patada al que estaba aquí, entonces voy a llamar a mi abuelito y mi abuelito estaba aquí. El abuelito ya se murió. [...] El dinosaurio Red estaba aquí, entonces va a sentarse con él, entonces yo cogí y...”

El niño introduce una temática de peligro y violencia extrema y reiterativa. Se vale para ello de un dinosaurio, completamente fuera del contexto en el que había empezado a situar el escenario del juego. Tal vez la escogencia de un animal arcaico le sirve para acentuar la atmósfera de destrucción brutal y primaria que quiere representar. Al encarnar al personaje que le hace frente a una fuerza tan superior, le permite representarse con cualidades similares de poder magnificado y, de hecho, por momentos parecen confundirse y ser el mismo, en particular cuando dice: *“Pero tengo que ayudar a tu mamá. Entonces el dinosaurio Red va por la mamá.”* Julián continúa describiendo y actuando los ataques de parte y parte, hasta que se plantea cómo destruir completamente a ese personaje maligno:

“Bueno, lo voy a sacar, ¿y ahora cómo lo matamos? Entonces estaba corriendo rápido porque... Entonces vamos a llamar muchos hombres que estaban allí, entonces yo fui con una cuchara y estaba peleando con él, entonces casi [inaudible] para matarlo. Entonces el dinosaurio Red corrió rápido para atraparte, entonces yo salí rápido, subí al carro, entonces... [...] Entonces yo cogí con una patada... [...] Entonces tú estabas acostada del susto. [...] Te acostaste, entonces yo cogí con el carro, entonces voy a coger una cuchara nunca va a [inaudible], entonces maté al dinosaurio Red, pero él corrió porque el dinosaurio Red corre entonces cuando le dejó una raya, entonces me mordió aquí. [...] Entonces yo cogí con una patada y punk le pegué y con la cuchara y entonces ¿cómo lo mataremos?, (...), entonces él nunca me mordía porque (...) ¡ya!, entonces yo lo tiré y a él lo cogí de sus garras y me dijo “no me vas a matar” (...) y lo volteé, entonces lo maté.

Julián busca una salida a estas secuencias de agresión que parecen interminables y se plantea que el personaje protector que él representa, el padre, dé muerte al dinosaurio, personaje que representa el mal. Sin embargo, aunque expresa que lo mató, dice que el dinosaurio salió corriendo y debe escenificar la muerte una segunda vez. Esto muestra por una parte, la magnitud de la fuerza que le atribuye al dinosaurio, representándolo como un personaje casi invencible y, por otra parte, pone en evidencia que al referirse a la muerte no la está pensando en términos simbólicos.

Igualmente, llama la atención la manera en que da muerte al dinosaurio, pues dice que lo hace con una cuchara. A fin de asegurarme de que no se trata de una equivocación debida a la intensidad emocional de la escena, vuelvo a pedirle, manteniendo el contexto simbólico del intercambio, que especifique de qué objeto se trata, y reitera: – “*¿Una cuchara?*” El niño toma el objeto por sus cualidades concretas, en lugar de utilizarlo como apoyo para atribuirle una representación simbólica. Julián tampoco ha construido la realidad simbólica de la escena, por lo tanto no dimensiona lo inadecuado que resulta matar un dinosaurio con una cuchara. De esta manera Julián nos confirma las dificultades de simbolización que había mostrado al iniciar el juego y que se traducen en las cuatro características que especifiqué al describir el comienzo de esta segunda sesión. Julián continúa con el juego:

“Pues vamos a comer, la mesa está aquí la mesa estaba dentro, entonces yo estaba comiendo, entonces con el [inaudible] lo voy a partir. Como ya comí mucho, entonces esto va para la basura y esta es la basura”.

Julián propone entonces comerse el dinosaurio y botar los restos como un evento ordinario. Del terrible peligro y la encarnizada lucha no queda ningún rastro ni en los actos, ni en los comentarios. El niño prosigue con una escena de familia que inicia a partir de la hija, que se va en el carro, y él se va de compras; al regresar, mientras está mostrando lo que ha traído:

“Sí, y esta cuchara, y ahora ¡pum! es el dinosaurio Red está vivo. [...] Está vivo y es porque lo maté y está vivo.”

Al igual que la vez anterior, Julián introduce abruptamente al dinosaurio y se enfrasca de nuevo en la lucha con él, omitiendo cualquier tipo de encadenamiento secuencial en el cual inscriba su presencia en este momento del juego. El niño da cuenta así de la pregnancia de estos contenidos amenazantes en su universo subjetivo y de su imposibilidad para imponerles límites. Tiene que vérselas con algo invencible, lo mata pero no muere. El mundo de los vivos y los muertos carece de fronteras excluyentes; por el contrario, para Julián presentan relaciones implicativas: “*Está vivo y es porque lo maté y está vivo.*”



El niño plantea que se va, y al volver con nuevas compras, pasa a una secuencia en torno a la comida, pero a diferencia de la vez anterior ya no es tan cruda. Tal vez el acto de irse le permite un corte con la escena anterior y, por lo tanto, le facilita retomar en un plano más elaborado la organización de una cena familiar, aun cuando mantiene como telón de fondo su preocupación por destruir al dinosaurio. A continuación el niño propone que la familia se va a dormir, y en medio de la noche:

“Bueno entonces estabas aquí y yo estaba durmiendo y entonces escuché algo, la bruja malvada estaba volando. [...] [inaudible] me voy a robar tus hijos, “nooo...” y yo no [inaudible], entonces estaba muerto, entonces la bruja dice “ayúdame...”, entonces tú ya te despertaste. [...] ¡Ja,ija!, ¡ja! Soy la bruja [inaudible]. [...] Entonces yo ya me levanté, porque no me hirió, sólo me hirió en el brazo. [...] Entonces yo cogí con la [inaudible] de la bruja malvada, la cogí y después la maté y al esposo”.

Julián trae de nuevo al juego un personaje amenazante, con lo cual nos habla de su desasosiego. El aparente final del dinosaurio no es el final de sus preocupaciones y de su sentimiento de peligro. Si bien establece una escena mejor contextualizada (es de noche, sitúa las camas, están dormidos, se oye un ruido), parece buscar un personaje superior al dinosaurio y esta vez lo materializa en una figura femenina con poderes especiales, una bruja. El riesgo parece venir de afuera, pero al mismo tiempo está en el centro mismo de la familia, que en ninguna de las situaciones del juego circunscribe espacios protectores. La amenaza se cierne en particular sobre las hijas, al igual que anteriormente puso a la hija en distintas circunstancias de peligro. El niño describe de nuevo una secuencia donde la vida y la muerte son circulares, así como las acciones se anulan: “*entonces estaba muerto*”, “*Entonces yo ya me levanté, porque no me hirió, sólo me hirió en el brazo*”.

En síntesis, Julián despliega la temática de peligro a la cual ya ha hecho referencia, presentando un mundo en continua amenaza materializada en figuras malignas muy poderosas, tanto masculinas como femeninas. La repetición insistente de las situaciones de peligro subraya su presencia continua en su universo subjetivo; las figuras malignas irrumpen

de manera intempestiva en medio de todos los contextos de aparente calma.

• *Juego 2*

El niño busca de nuevo los muñecos que utilizó la última vez para constituir una familia, compuesta por el papá, la mamá y una hija. En el curso del juego, se referirá a la hija y lo que ésta realiza. Adicionalmente, escoge varios animales que clasifica en “bravos” y “buenos”, especificando sobre estos últimos: “[...] *estos eran buenos de nuestra familia.*” Los bravos son: un rinoceronte, un cocodrilo, un dinosaurio, un orangután, un lobo (lo llama perro-lobo), un elefante, una rata y un bisonte; y los buenos: un perro, un caballo, un pescado y dos ovejas (las identifica como la mamá y la hija).

El niño comienza el juego: “[...] *Este está muy bravo [...] ¿El caballo? Estaba aquí porque el perro lo quería matar.*” Julián se vale de los animales como soporte para plantear de entrada una temática de agresión y muerte. Es importante subrayar que el niño propone la temática directamente, sin ningún preámbulo. Por otra parte, si bien en un comienzo dedicó un buen tiempo a escoger los buenos y los bravos y separarlos en dos conjuntos excluyentes, poniendo los buenos del lado de la familia, esta amenaza de la muerte se suscita por parte de uno de esos animales catalogados como buenos. A continuación, el niño anuncia: “*Se vinieron todos los malos. [...] Los atacaron y después...*” Mientras el niño dice esto desplaza los animales y los organiza de manera distinta. Al indagar sobre ello encontramos cambios sustanciales en la clasificación inicial de los buenos y los malos. Ahora, los animales malos son: un dinosaurio, un perro, un siervo, un caballo, el cocodrilo, el orangután y el gato. Los animales que quedan al lado de la familia, como animales buenos son: perros, un lobo, un caballo, las ovejas, el rinoceronte y un tigre. Le pregunto específicamente: “¿Ese tigre no era peligroso, aquí, en medio de los perritos?” – “*No*”. – “¿No?, ¿la niña jugaba con el tigre?” “*Los atacaron y después...*”

Se confirma, pues, la observación del principio sobre la inestabilidad de su clasificación; aquí, con mayor claridad, algunos malos se vuelven

buenos y algunos buenos se vuelven malos. También es importante señalar que, de manera espontánea, el niño no hace intercambios verbales ni en la acción conmigo, sino que debo solicitarlo a menudo; esto da cuenta de cómo se encierra en la temática que está escenificando. El niño prosigue:

“Ya después cuando le quitaron la camiseta. [...] Es el perro me mordió y se me sacó toda la camiseta. [...] Es que me sacaron la ropa. [...] El perrote la sacó [...] [Inaudible], entonces él está aquí, y ¡pam! se golpeó aquí, porque no tenía la camiseta. Entonces le hizo un golpe [inaudible] donde los malos, entonces el cocodrilo [inaudible]. [...] Entonces lo mató. [...] A él, entonces llegó el perro... [...] Llegó este y ¡pum!”

Julián continúa desarrollando la escena de agresión, que se hace creciente: ya no se trata solamente de peleas entre los animales, sino que además algunos atacan a los miembros de la familia; en primer lugar, al padre, personaje con el cual se identifica el niño (nótese además el paso del “le” al “me” en las dos primeras frases, en la descripción). Se vuelve una batalla terrible donde los personajes se entremezclan hasta terminar en la destrucción. La confusión en que se suceden los actos y las verbalizaciones no me permiten identificar quién es el que termina muriendo, así que le pido aclararme:

-“¿Quién mató a quién?” -“Llegó este y ¡pum!” -“¿Mataron a mi esposo?” -“No, al malo. [...] Entonces toda mi familia va a atraparlo.”

El niño especifica los roles sin que esto tenga ninguna incidencia en su manera de concebir la intercambiabilidad entre la vida y muerte; en efecto, mataron al malo pero van a continuar persiguiéndolo. En la siguiente secuencia el niño intenta separar los espacios y los animales:

“Y esto era para que los [inaudible], entonces [inaudible], entonces lo llevaron a hacer una jaula para ellos porque después come [inaudible] a los perritos. Entonces le hicieron una jaula. [...] Ya está bien, para que no se saquen [inaudible] a los perritos. Ahora pueden pelear porque [inaudible], entonces llegó el perro y ¡pum! ya estaba viviendo poquito [inaudible]. El dinosaurio Red se puso muy bravo y el perro le estaba mordiendo

la camiseta. [...] Entonces yo estaba aquí... [...] Entonces cuando me hicieron matar todo [inaudible] al papá y la mamá... [...] ¡Ya! Entonces cuando tú estás llamando, llamando y yo estoy aquí muerto, entonces el perro y él quería ¡pum!, muero”.

El niño propone hacer una jaula para aislar a los malos y así proteger a los buenos, pero falla en su intento, pues encierra a algunos buenos con los malos y la lucha se renueva. El desbordamiento de Julián se pone de manifiesto cuando introduce abruptamente al dinosaurio con el que había jugado en la sesión anterior y él deja al personaje del padre para asumir al perro. A pesar de haberlo identificado inicialmente como un animal bueno que defiende a la familia, termina matando a los padres y a su vez muere también en una pelea con otro de los animales buenos. Tomando en consideración la vertiginosidad con la que se suceden las acciones del final y los cambios intempestivos, cuando el niño anuncia que ya terminó el juego, le solicito aclarar algunas partes de la historia, en particular qué ha sucedido con su personaje de partida, el padre:

- “¿Le pasó algo al señor?” - *“Pues que el señor fue..., pero toda la policía quería matar al señor.”*

En lugar de referirse a la historia que acaba de representar, Julián introduce nuevos elementos y más adelante retoma el juego con otras secuencias. Sobresale el hecho de que el haber planteado antes que al padre lo han matado no tiene efectos, y se refiere a él como si nada de eso hubiera pasado. Por el contrario, plantea sin ambages que la policía lo quiere matar. Una vez más, los lugares de los personajes quedan trastocados: o bien el padre paradójicamente es un personaje malo a quien se debe destruir, aun cuando en la historia misma nada permite plantearlo así, o bien la policía no es la figura de autoridad y protección que debería representar.

Por un momento, apoyándose en mí el niño intenta reordenar la secuencia, pero esto no perdura y comenta: “... *digamos que el perro estaba esperando porque nadie lo mató.*” Lo cual, al igual que sucedió con el padre, es contrario al final de la escena, en la cual el perro también muere.

Por otra parte, tomando en consideración que en la nueva versión que está re-elaborando, el rinoceronte estaba matando a los malos, esta afirmación deja suponer que el perro es un animal malo que escapó del rinoceronte. Al interrogarlo sobre esta contradicción, el niño introduce otra secuencia:

“El gorila era malo, entonces llamó a todos sus compañeros malos, entonces cuando los llamó a todos sus compañeros malos... [...] A todo su ejército, y después tú estabas aterrada que todo estaba [inaudible] para salvarme, entonces tú no mirabas bien... [...] Después viste una jirafa mala. [...] Entonces era mala. [...] Entonces el gorila mató a todo su ejército, [inaudible] estaba [inaudible] entonces se murió... y después el cerdito estaba muy perezoso, no quería ir, entonces su ejército quería matarlo. Entonces el rinoceronte estaba muy bravo con el caballo, entonces trajo un aparato y ¡pum!”

De esta manera, Julián recurre a otros animales que considera más potentes por sus características y su número (un ejército) y tiñe toda la escena por la destrucción. Al preguntarle por el final en futuro, el niño dice:

“Que el rinoceronte va a estar como [...] Como ido.” “- ¿Qué va a pasar entonces con esos malos que vinieron?” - “Eech... no sé. [...] Sí, porque...” “- ¿Al señor qué le va a pasar? ¿Qué va a hacer el señor?” - “¿Por qué le quitaron el pantalón? (señala otro muñeco que está entre los juguetes con los que no jugó). [...] Este aquí y este otro aquí. (Va guardando los animales)” - “¿Qué iba a pasar con ese señor y con la niña?” - “Éste va a hacer un cuento y este va aquí...” - “¿Pero no me dices qué fue lo que pasó con ellos?, me dices que con los animales no sabes qué pasó.” - “Pasó que el perro se comió [inaudible] y el otro perro [inaudible]; y los malos querían [inaudible]. ¿Por qué es suave esto, como aquí? [...] El león... el caballo también y ¡ya! (mientras termina de guardar los animales).

El niño opta por señalar aspectos concretos de los juguetes u organizarlos en sus respectivos recipientes. Estas constituyen estrategias de evitamiento que dan cuenta de la dificultad que experimenta para hacer una proyección de la historia del juego hacia el futuro.

## DISCUSIÓN

### Concepción de sí

Alirio presenta una representación de sí en términos de una gran fragilidad y sometido a amenazas graves de destrucción que se renuevan en permanencia, lo cual se expresa en temáticas de desvalimiento, privación y aislamiento. Su mundo interior está invadido por un sentimiento de peligro de dimensiones extraordinarias. Sus propias bases de construcción de sí, de origen materno, resultan peligrosas y por lo tanto inutilizables como soporte. Las búsquedas que realiza para contrarrestar esta situación se revelan igualmente fuente de peligro; ni siquiera el encerramiento logra asegurarlo. En efecto, las barreras divisorias entre lo interno y lo externo se diluyen y no cumplen su rol protector, mostrando a la vez cómo el peligro que inicialmente se representa afuera, tiene su asiento también adentro.

Por su parte, Julián también pone en escena su fragilidad y el sentimiento nuclear de desprotección al ser continuamente atacado por fuerzas extraordinarias. En este sentido, sus historias dan vueltas en torno al mismo acto, en un presente que insiste sobre el mismo tema de la destrucción. Julián se vive como *un niño pobre / pobre niño*, desposeído, y a la vez víctima de injusticia. En consecuencia, expone temáticas que giran en torno al abandono, a ser objeto de daño grave por parte de las figuras parentales, con quienes corre el peligro de sufrir hambre, frío, pérdida de partes de su cuerpo, golpes, raptos.

Así, los dos niños se caracterizan por la ausencia de una estructuración identitaria consolidada, por lo cual viven la permanencia de sí continuamente amenazada.

### Concepción del otro

Para Alirio el otro es amenazante. Muestra a sus figuras tutelares como fuente de daño; su figura materna, por acción expresa, como privadora y nociva, y la figura paterna, inalcanzable, ausente y no confiable. A sus

pares también los representa como figuras peligrosas, que no lo toman en cuenta y con quienes sólo puede establecer relaciones de sometimiento donde el intercambio es imposible. El niño sitúa la amenaza en figuras malignas que aparecen sorpresivamente; se representa al otro como alguien todopoderoso, indestructible, que se reproduce y que extiende su manto de destrucción por doquier. El otro, para el niño, lo atrapa, lo priva, lo agrede.

De la misma manera, Julián se representa al otro como agente de daño hacia él. La dimensión del peligro alcanza dimensiones muy importantes pues sitúa su origen en las figuras protectoras, las figuras parentales. El niño expresa que allí donde debería poder anidarse, encuentra por el contrario desprotección y perjuicios que ponen en riesgo su integridad. Julián plantea la vaguedad de las fronteras del otro, que implica por lo tanto la vaguedad de las propias fronteras, dando como resultado la fusión de sí con el otro. La agresión destructora del otro se desliza continuamente hacia la amenaza que vive internamente; los límites entre lo interno y lo externo se desdibujan de manera amenazante y atentan contra el sentimiento de permanencia de sí.

Lo anterior significa que el daño que los niños sitúan en el otro tiene su raíz en la continua amenaza de destrucción que ellos viven por su problemática identitaria. Ahora bien, esta problemática conlleva al mismo tiempo profundas dificultades en la construcción del otro, por lo cual las fronteras entre sí y el otro son muy inestables y se desdibujan continuamente; en consecuencia, el peligro se desplaza de manera permanente. Winnicott (1969) se refiere a la crueldad en los bebés muy pequeños (hacia la mitad del primer año de vida) cuando aún no han estructurado la diferenciación entre el interior y el exterior, lo cual contribuye a hacernos reflexionar sobre el alcance de la problemática de Alirio y Julián. Matot (2004) señala por su parte cómo la crueldad infantil supone la ausencia de identificación con el otro; en efecto, de acuerdo con el presente estudio, dada la carencia de construcción del otro como otro, los niños están en la imposibilidad de situarse en el punto de vista del otro y representarse sus pensamientos y sentimientos, condición fundamental del avance en la socialización (Piaget, 1977, 1982).

## Concepción de las acciones agresivas

Alirio significa las acciones agresivas como un medio de compensar su desvalimiento, por el lugar que les asigna como fuente de dominación. Para él constituyen formas de defensa proporcionales al peligro en el cual se vive; son su alternativa para enfrentar la destrucción todopoderosa del otro, asumiendo imaginariamente una figura de igual poder devastador. Al mismo tiempo, concibe las acciones agresivas como fuente de poder y superioridad; el niño busca situarse imaginariamente en una posición de poder que representa por la fuerza, de acuerdo con la siguiente secuencia de equivalencias que él construye: acciones agresivas = fuerza = poder. El niño se enfrasca en una lucha circular que lo sobreexcita y a la cual no logra ponerle límites por sí mismo. Esta particular relación entre la fragilidad y la omnipotencia, permite trascender la aparente contradicción señalada por algunos autores al encontrar en diversos estudios una correlación positiva entre agresividad y autoestima, y en otros, por el contrario, una correlación negativa (Masse et al. 2001).

En el caso de Julián, igualmente, las acciones agresivas constituyen principalmente su recurso fundamental de protección, y son el modo de relación predominante con los otros. Sin embargo, este recurso se revela infructuoso dada la ausencia de fronteras, la inestabilidad de su universo y las dimensiones del peligro de destrucción que lo invade. Sus acciones agresivas están acompañadas por múltiples tentativas de anulación y negación que también resultan infructuosas para protegerse de las duras representaciones bajo las cuales se concibe a sí mismo y a sus figuras parentales. La necesidad de defensa legitima a sus ojos el recurso a las acciones agresivas, que representan la lucha en medio de la cual el niño se debate permanentemente. Al no haber construido una suficiente diferenciación de sí y los otros, favorece que las situaciones se degraden y el niño se queda allí atrapado en la confusión de los lugares de agresor y agredido en secuencias que se prolongan indefinidamente.

En consecuencia, en los dos casos estudiados, la expresión reiterada de acciones agresivas hacia los pares se sustenta en la ausencia de una identidad sólidamente fundamentada, por lo cual el otro carece igualmente



de una construcción definida y las relaciones con éste presentan una insuficiente diferenciación consigo mismo. En este contexto psicológico, los niños no pueden constituir relaciones simétricas, en las cuales se sustenta el reconocimiento recíproco de las condiciones que definen sus interacciones sociales, de acuerdo con lo planteado por Javeau (2004) para que una interacción se desarrolle de manera satisfactoria.

Las acciones agresivas constituyen para los niños una manera activa de protegerse, el único recurso que han construido para garantizar la permanencia de sí, y en cierta forma enmascaran el profundo sufrimiento que experimentan. Desde el punto de vista de los niños, aparecen paradójicamente como una respuesta ética, de acuerdo con la definición de ética vital (Colmenares, 2001), pero en el contexto de una vía del desarrollo distinta a la que habitualmente siguen los niños de su edad. Los niños buscan al mismo tiempo situarse en una posición de poder que anule su sentimiento de fragilidad.

Debido a su problemática identitaria, los niños permanecen en un mundo arcaico de relaciones directas y actuadas consigo mismo y con los otros, en lugar de avanzar en la estructuración simbólica de sí. En consecuencia, si bien desarrollan diversas habilidades (verbales, motoras, gráficas y otras), éstas presentan características particulares que denotan su ausencia de fundamentación en dicha estructuración simbólica de la identidad. Recíprocamente, esto permite comprender la pregnancia de representaciones imaginarias y la ausencia de recursos simbólicos para elaborarlas, así como para enfrentar los conflictos con el entorno.

El estudio clínico de los niños muestra que presentan una estructuración autística. Si bien fue un resultado inesperado, resulta coherente con los hallazgos de otras investigaciones (Olaya et al, 2008) y con la experiencia clínica de la autora. Esto representa igualmente un aporte a la comprensión del autismo en relación con una de sus posibilidades de estructuración, y sería importante ampliar las investigaciones en esta dirección. La dimensión estructural puesta de manifiesta en esta investigación permite entender la prevalencia de los actos agresivos en algunos niños hasta la adolescencia, como lo han señalado otros autores (Gimenez & Blatier, 2004).

Este estudio ofrece, entonces, una nueva comprensión de las acciones agresivas, al poner en evidencia que para algunos niños, al menos, forman parte del universo subjetivo tal como lo han estructurado, como sujetos psicológicos, y no son simplemente manifestaciones reactivas al contexto. La reiteración de las acciones agresivas, con frecuencia, sin que haya habido eventos específicos que las justifiquen a los ojos del observador, obedece a que éste es el modo de relaciones con el entorno, y por lo tanto con sus pares, que el niño ha elaborado a partir de su modo de construcción de sí.

Dada la gravedad de la problemática puesta en evidencia, la presente investigación contribuye a aportar argumentos para subrayar el riesgo en el cual se encuentran los niños que presentan estas manifestaciones en el medio escolar y, por lo tanto, a mostrar la necesidad de profundizar y ampliar su estudio.

## Referencias

- Askofaré, S. & Sauret, M-J. (2002). Clinique de la violence. Recherche Psychanalytique. *Cliniques Méditerranéennes*, 66, 241 – 260.
- Colmenares, M. E. (1997). Un nuevo punto de vista sobre el autismo, en: Cyrulnik, B., et al. *Psicosis y cognición*. Cali: Ceic- Rafue. Casa Editorial.
- Colmenares, M. E. (2001). El nacimiento del sujeto psicológico: ¿Evolución o ruptura de un impasse vital? En: Cyrulnik B, et al. *La consciencia*. Cali: Ceic- Rafue. Casa Editorial.
- Cyrulnik, B. (2002 a). El maltrato es una historia, no es una fatalidad, en: Cyrulnik B. et al., *La resiliencia. Desvictimizar la víctima*. Cali: Ceic – Rafue. Casa Editorial.
- Cyrulnik, B. (2002 b). La resiliencia en el curso de las interacciones precoces: la adquisición de los recursos internos, en: Cyrulnik B. et al, *La resiliencia. Desvictimizar la víctima*. Cali: Ceic – Rafue. Casa Editorial.
- Dale H., Pawlby, S., Angold, A., Harold, G. & Sharp, D. (2003). Pathways to violence in the children of mothers who were depressed postpartum. *Developmental Psychology*, 39, 1083–1094.
- Debarbieux, E. (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et Société*, 3(28), 317 – 333.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.

- Diatkine, R. (1985). Psychopathie chez l'enfant et chez l'adolescent, en: Lebovici, S., Diatkine R., Soulé, M. *Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: PUF.
- Dumas, J. (2000). *L'enfant violent*. Paris: Bayard.
- Gimenez, C. & Blatier, C. (2004). Étude de l'émergence de l'agressivité physique au cours de l'enfance. Une analyse des comportements agressifs des enfants âgés de 17. *Devenir*, 4(16), 309 – 335.
- González-Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología*. México: Thomson.
- González-Rey, F. (2007). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. México: McGraw-Hill.
- Hay, D., Pawlby, S., Angold, A., Gordon T. H. & Sharp, D. (2003). Pathways to violence in the children of mothers who were depressed Postpartum. *Developmental Psychology*, 39 (6), 1083–1094.
- Hughes, J., Cavell, T., Meehan, B., Zhang, D. & Collie, C. (2005). Adverse school context moderates the outcomes of selective interventions for aggressive children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73 (4), 731–736.
- Huston-Stein, A. Fox S., Greer, D., Watkins, B. & Whitaker, J. (1981). The effects of TV action and violence on children's social behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 138, 183-191.
- Javeau, C. (2004). La cruauté: un point de vue microsociologique. *Cahiers de Psychologie Clinique*, 1(22), 13 – 26.
- Jury, P. (2003). Violence intrafamiliale ordinaire, une clinique systémique de l'individu. *Thérapie Familiale*, 24(3), 275 – 287.
- Kreisler, L. (1985). Les enfants victimes de sévices, en : Lebovici, S., et al. *Traité de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, Tome 2. Paris : P.U.F.
- Manciaux, M. (2002). Maltrato, buen trato, resiliencia, en: Cyrulnik B. et al., *La resiliencia. Desvictimizar la víctima*. Cali: Ceic – Rafue. Casa Editorial.
- Matot, J.-P. (2004). La cruauté et les avatars de la subjectivation. *Cahiers de Psychologie Clinique*, 1(22), 29 – 54.
- Muratori, F., Milone, A., Viglione, V., Romagnoli, G. & Palacio-Espasa, F. (2001). Les troubles de la conduite à l'adolescence: violence, agressivité et identification. *Psychiatrie de l'Enfant*, XLIV(2), 415 – 446.
- Olaya M., Mejía A. & Delgado A. C., El autismo y su organización psicológica. (En proceso). Cali: Ceic.
- Piaget, J. (1971). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Aguilar.
- Piaget, J. (1977). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fce.
- Piaget, J. (1982). [El Método Clínico], En: Delval J. *Lecturas de psicología del niño*. Tomo 1. Madrid: Alianza Universidad.

- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. & Inhelder, B., (1982). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Stormshak, E., Bierman K., McMahon R. & Lengua L. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17-29.
- Vinh-Bang (1976), El método clínico y la investigación en Psicología Clínica, en: Ajuriaguerra J. et al., *Psicología y epistemología genéticas*. Buenos Aires: Proteo.
- Winnicott, D. W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. París: Payot.