



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

 Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República Oriental del Uruguay

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

El aprendizaje y sus problemas: teorizaciones y reflexiones desde el psicoanálisis y la psicopedagogía.

Estudiante: Paula Pacheco Falvo. C.I: 4.901.689-8

Tutora: Prof. Adj. Esther Angeriz

Revisora: Asist. Alejandra Akar

Montevideo, Octubre 2020.

Índice

1. Resumen.....	2
2. Introducción.....	3
3. Marco teórico.....	5
3.1 Historia de la Infancia.....	5
3.1.1 Infancia en Uruguay.....	10
3.1.2 Infancia y educación.....	15
3.1.3 La infancia desde el psicoanálisis.....	17
4. Educación, aprendizaje y psicoanálisis.....	19
4.1 Pensar el aprendizaje desde la simbolización.....	25
5. La narrativa como estrategia de intervención.....	27
5.1 El cuento como mediador de la narrativa.....	29
6. Conclusiones.....	31
7. Referencias bibliográficas.....	34

1. Resumen

En el presente trabajo se plantean los desarrollos teóricos y conceptuales sobre los procesos de simbolización y el aprendizaje desde el enfoque de la psicopedagogía clínica y el psicoanálisis, haciendo énfasis en la función que tiene la narración en dichos procesos. Se considera a la narración como favorecedora de la complejización psíquica del niño, entendiendo que la producción simbólica es de suma importancia al momento de la inserción escolar. El ingreso escolar, se considera como un momento importante ya que le presenta al niño la diferencia y la novedad, los cuales son fundamentales para ampliar su mundo simbólico y complejización psíquica. Se plantea que los vínculos primarios son de suma importancia en la estructuración psíquica del niño y por lo tanto para la futura producción simbólica y el aprendizaje. Se destaca el papel de los adultos para promover la complejización psíquica a partir de la narrativa y los cuentos infantiles como mediadores que promueven y enriquecen el despliegue de la producción discursiva y simbólica en los niños. Se plantea el dispositivo grupal como estrategia de intervención psicopedagógica para producir transformaciones psíquicas en niños con restricciones en la producción simbólica.

Palabras claves: Proceso de simbolización - aprendizaje - narrativa - dispositivo grupal.

2. Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo profundizar sobre la narración como potenciadora de las producciones simbólicas en el ámbito escolar. Para su abordaje se intenta explicar la conexión entre el aprendizaje y la simbolización. La elección de esta temática surge a partir de la práctica de graduación realizada en la Facultad de Psicología “Intervenciones psicopedagógicas en Educación inicial y Primaria” en el año 2018, donde se llevaron a cabo diversos talleres grupales en los que se buscó potenciar la producción simbólica de los niños y por lo tanto sus procesos de aprendizaje.

Hoy, este es un campo muy estudiado ya que se presentan en la escuela diversos problemas que tienen como raíz los aprendizajes y la simbolización, por lo cual se hace necesario saber más sobre ello y generar estrategias para posibilitar la complejización simbólica de los niños. La escuela cumple un rol fundamental en la construcción psíquica del niño, al igual que las figuras referentes y las herramientas psíquicas que puedan brindarle al niño. Es un campo sumamente interesante en el que concluyen una serie de problemáticas que tienen que ver con lo social, institucional y familiar que afectan al niño y su aprendizaje.

Para desarrollar este trabajo se toman tanto la teoría psicoanalítica como la psicopedagógica entendiendo que ambas son fundamentales para el abordaje de este tema ya que desde ellas se puede entender la estructuración psíquica del niño y los procesos de aprendizajes.

Se realiza un recorrido histórico por las concepciones de infancia con el cual se intenta llegar a la mirada actual del niño. La infancia como tal, tuvo un largo proceso de definición ya que llevo varios momentos de cambios sociales y culturales que propiciaron que se llegue a la

concepción actual de infancia enmarcada en la perspectiva de derechos. Dicha perspectiva logró poner el foco en el niño como sujeto con opinión y derecho a ser escuchado.

A continuación, desde el psicoanálisis se plantea el pensar desarrollado por Aulagnier (1993) como un instrumento de autonomía y de cuestionamiento de los saberes maternos, que lleva al niño a formar sus propios saberes. En este sentido, se menciona que si el niño no adquiere esta autonomía y transferencia del saber se dificultan sus procesos de simbolización.

Desde la psicopedagogía clínica, se plantea que una de las estrategias de intervención para las dificultades de aprendizaje y las restricciones simbólicas es la narrativa. Dicha estrategia le proporciona al niño la posibilidad de ampliar su mundo simbólico y lingüístico y de esta forma procesar las cuestiones que obstaculizan su aprendizaje. Se mencionan también los cuentos infantiles como mediadores narrativos, ya que son enriquecedores simbólicos (Schlemenson, 2004).

El interés por destacar el dispositivo grupal como estrategia se centra en que funciona como potenciador simbólico en tanto le presenta al niño la diferencia y la posibilidad de escuchar al otro y a su vez ser escuchado por otros.

Con el objetivo de mostrar distintas miradas en relación a los temas mencionados, algunas de las interrogantes que se busca responder a partir de este trabajo son las siguientes: ¿por qué es importante la simbolización para el aprendizaje? ¿qué papel cumplen los vínculos primarios en la complejización simbólica? ¿qué sucede con el proceso de simbolización cuando comienza la escuela? ¿es la narrativa una estrategia potenciadora de dicho proceso?, ¿qué rol cumple el otro en el?.

3. Marco teórico

3.1. Historia de la infancia

El constructo niñez no fue siempre entendido de la misma forma, es una construcción de reciente aparición. El recorrido histórico en el que se construyó fue tomando distintas conceptualizaciones sobre ella y era desde allí desde donde se miraba a la niñez. En varias épocas la niñez que se mostraba era la de los niños y niñas privilegiados.

Philippe Ariès (1987), historiador francés, hace un recorrido histórico del arte y pintura medieval para saber a partir de cuándo aparece la figura del niño en ellas. En este sentido se encuentra con que dicha figura no se ve representada sino hasta el siglo XVII; “el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representarla; nos cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o a la incapacidad. Cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia.” (p.57). A partir del arte medieval se puede pensar que no había lugar para el niño, que no se lo representaba porque era un adulto más y no tenía ningún papel importante a nivel social.

Cabe señalar que, según el autor Philippe Ariès (1987), las primeras apariciones de figuras que se asocian a la infancia en pinturas entre el siglo XI y XIII eran en ilustraciones de un grupo de adultos y un adulto en miniatura. La imagen de los niños no se diferenciaba de lo que hacían socialmente los adultos; inclusive los rasgos representados no eran los que hoy se asocian a la infancia, ya que varias obras mostraban a algunos niños pequeños con abdominales o pectorales. A su vez, aparecen en los lugares que eran habituales para los adultos, los bares, el trabajo, los lugares de diversión; la diferenciación no existía, por lo tanto, eran representados como adultos miniatura.

Hacia mediados del Siglo XIII, la imagen del niño se empieza a ligar a la religión; se pueden ver en el cristianismo algunas ilustraciones de niños como ángeles o como modelo de pureza. Esta imagen estaba más asociada a resaltar los rasgos de un joven gracioso y redondeado, ya no a adultos de tamaño reducido, pero tampoco niños como la imagen que hoy se tiene de ellos.

Ariès (1987) menciona que el siglo XVII fue de gran importancia para la evolución de la infancia en tanto durante ese siglo fueron apareciendo pinturas de niños solos, o de familias que estaban organizadas alrededor del niño, quien tenía el protagonismo en las obras de arte. De igual modo, en ese siglo las escenas cotidianas le dieron un lugar de privilegio a la infancia, ya que comenzaron a aparecer gran cantidad de escenas que mostraban a niños y niñas jugando, dibujando o leyendo. (Aries, 1987)

Raul Levin (1995) expone que a lo largo de la historia el niño fue víctima del rechazo y la desestimación de sus necesidades afectivas; menciona que el infanticidio cometido por los padres era muy común, ya que si bien se lo consideraba un pecado para la iglesia, la pena que tenía por ley era mínima y solían escapar fácilmente de ella. El niño era valioso solamente por cuestiones de herencia, los otros niños que no pertenecían al linaje eran desconocidos y por lo tanto no había casi relatos de sus costumbres o desarrollo.

En este sentido, la alta mortalidad infantil era un factor fundamental de esta concepción cultural; la infancia no adquiere importancia porque de igual manera, no había muchas posibilidades de que ese niño sobreviviera. La hipótesis que plantea el autor es que la causa por la que se cometieron infanticidios tenía que ver con la indiferencia con que se trataba a los niños y con acciones brutales de los adultos respecto de ellos. En el Renacimiento, hay un

cambio en la forma en que se concibe a los niños, que tiene su incidencia en la mortalidad infantil, en la cual la iglesia fue muy influyente al promover las imágenes del nacimiento de Cristo y de Cristo con su madre. En este sentido, se comenzó a construir un relato que favorecía el vínculo afectivo entre madre y bebé y también la lactancia, ya que era una de las fuentes principales de nutrición de los bebés y, por lo tanto, necesaria para su supervivencia (Levin, 1995).

De esta manera, el concepto de infancia empieza a transformarse hacia el siglo XIX. Según Levin (1995), los factores que lo propiciaron fueron: en primer lugar, la revolución industrial, ya que había que educar y capacitar para el trabajo en la fábrica; en segundo lugar, la pedagogía infantil que adquiere un rol primordial no solo en la formación para el trabajo, sino también en la regulación de lo cultural en cada lugar donde se comenzó a expandir. La educación comenzó a ser de interés para el futuro social, político y económico de los estados.

En tercer lugar, el autor menciona la medicina, que con sus avances científicos propició el descenso de la mortalidad infantil, sobre todo en lo que tenía que ver con la prevención de enfermedades infecto-contagiosas. A partir de esto, se va logrando que a nivel cultural el niño sea visto con una perspectiva a futuro, ya que podría sobrevivir a los primeros años de vida. Desde esta nueva perspectiva social y cultural del niño se comienza a apostar a su futuro en cuanto a la formación y la educación (Levin 1995).

Otra perspectiva más actual que es importante resaltar en el recorrido histórico de la infancia tiene que ver con la perspectiva de derechos. En esa línea, Leonor Jaramillo (2007) aporta que, aunque en el Siglo XVIII ya aparece la denominación infante, se lo considera desde la falta; es decir, es un sujeto distinto del adulto, pero incompleto ya que la completud se obtiene cuando llega a la adultez. La autora menciona que a partir del Siglo XX y hasta hoy en día,

gracias a los movimientos a favor de la infancia, aparece una nueva categoría: la del niño como sujeto social de derecho.

En este sentido, Jaramillo (2007) menciona que sobre el Siglo XVIII, surge una reinención moderna de la infancia, a través de teorías como la de Rousseau, en la que se reivindican las particularidades de sentir, ver, entender propias de la infancia, lo cual se debía reflejar en los planes educativos que se piensan para esa etapa de la vida.

La llamada perspectiva de derechos tiene como principal punto de partida la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada en 1989, en la que se presenta la concepción del niño como sujeto de derechos, “reconociendo en la infancia el estatus de persona y de ciudadano.” (Jaramillo, 2007, p. 112). Dicha Convención plantea una nueva forma de ver a los niños como ciudadanos que tienen derechos y obligaciones, sobre todo centrada en los derechos, cosa que hasta ese momento no era equitativo en todas las culturas.

Jaramillo (2007) resalta otro tema de gran importancia en la perspectiva de derechos sobre la infancia que es la educación, en tanto “la Educación Infantil complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño.” (p. 119). La educación es indispensable en esta etapa de la vida, ya que el niño está constantemente pasando entre dos agentes socializadores que son, por un lado, la familia y, por el otro, la escuela. Ambas instituciones son fundamentales para la consolidación y formación de la infancia.

Desde otra mirada que tiene que ver con el desarrollo de una sociedad globalizada donde adquieren importancia el consumo, la fluidez, la información y la inserción de las nuevas tecnologías, Corea y Lewcovickz (1999) plantean una interesante hipótesis sobre la infancia de

hoy y se preguntan qué sucede con el concepto de infancia en los comienzos del Siglo XXI. Hacen referencia a su hipótesis de si se acabó una forma de entender la infancia y se construye otra o si ambas coexisten y se complementan. Los autores sostienen que la infancia actual está construida desde las prácticas mediáticas y ya no por los discursos escolares o estatales, planteando que hubo un quiebre en cómo se entendía la infancia en la modernidad. En la modernidad el niño siempre era objeto de una institución: hijo, alumno o ciudadano. Señalan la existencia por un lado, de un discurso cívico que establece cómo debe ser el niño y en qué debe enmarcarse según la perspectiva de derechos; por otra parte, está el discurso mediático que todo el tiempo pone al niño en el lugar de consumidor y hace foco en las noticias sobre la infancia que la generaliza y culpabiliza.

Corea y Lewcovickz (1999) afirman que esta hipótesis del fin de la infancia tiene que ver con que las instituciones que construyeron la infancia moderna están en declive, la infancia existe en tanto intervenga un grupo de instituciones modernas de cuidado, protección y asistencia. Es interesante su planteo en el sentido de que en realidad se está volviendo al lugar simbólico que tenía la infancia en la época medieval, donde no existía la separación entre adultos y niños. Cabe señalar que el mundo adulto y el mundo infantil continúan estando separados, pero cada vez se le pone al niño más cosas que tienen que ver con responsabilidades y actividades que son de adultos.

En efecto, el consumo, la publicidad y la comunicación no marcan la diferencia entre ambos mundos, los autores dirán que hay dos figuras que retienen la subjetividad del niño actual, estas son la del niño consumidor y la de sujeto de derechos; esta última, además aparece en el mundo mediático como sujeto de opinión. Existe una paradoja con respecto a ello y es que la

contradicción entre lo que la sociedad plantea en su discurso con respecto a la infancia no concuerda con las prácticas que apuntan a los niños como consumidores. Los autores señalan que ésta es la desaparición de la infancia ya que “si los chicos son más vivos en las cosas de grandes y más tontos en las cosas de chicos, es porque en realidad ya no hay cosas de chicos” (Corea y Lewcovickz, 1999, p.21).

3.1.1 Infancia en Uruguay.

El proceso de aparición de la infancia en Uruguay fue similar al que ilustró el autor francés Philippe Ariès (1987) en su obra, pero con la diferencia de las épocas y las conductas propias de la cultura del país.

El historiador Jose Pedro Barrán (1993) realiza un estudio social, económico y demográfico de Uruguay entre el año 1800 y el 1920, desde la perspectiva de la sensibilidad predominante en el país en el transcurso de esos años, de la que importa destacar aquellos aspectos que hacen a la consideración de la infancia en esta época. Identifica así una sociedad bárbara en la cual el lugar del niño no estaba diferenciado del de los adultos, previo a la sociedad civilizada de fines del Siglo XIX y del Siglo XX.

Barrán (1993) define como sociedad bárbara a la sociedad previa al año 1860 aproximadamente. Las costumbres en esa sociedad tenían que ver con el castigo corporal hacia niños, delincuentes, marginados, animales y se caracterizaba por confiar en el vigilante y el soldado para el control social.

En cambio, la sociedad civilizada comprendida como un proceso a partir del año 1860, se centraba en la represión del alma y condenaba las penas físicas. Las figuras a las cuales se les confió la seguridad fueron a la policía, ejército, familia, escuela y la iglesia, pero además el rol

de esta represión del alma la tenía el padre, el maestro, el cura y el médico que apareció como nueva autoridad (Barrán, 1993).

Otro contraste que observa el autor entre ambas sociedades se refiere a la familia. En el caso de la familia de la sociedad bárbara, el poder del padre se ejercía mediante el respeto y la violencia; en ocasiones tenía alguna demostración afectiva, pero no se consideraba necesaria, por lo cual al hijo le resultaba más fácil poder rechazar u oponerse a esta figura. En la familia de la sociedad civilizada, por el contrario, el poder por parte del padre se ejercía mediante el respeto y el amor según fue promovido socialmente. La obediencia se lograba mediante las amenazas de retirar el amor, lo cual llevaba a que la desobediencia se viviera como una culpa de no amar al padre. En este caso, al hijo le resultaba psicológicamente difícil rechazar las normas paternas. A causa de ello el hijo podía encontrar placer en cumplir con el deber ya que tenía como recompensa el amor paterno que siempre se deseaba recuperar. El objetivo de la represión del alma se lograba, ya que el dominado sentía satisfacción por obedecer (Barrán, 1993).

Barrán (1993) hace mención a otra institución de control y encargada de la represión del alma como lo fue la escuela. Los niños debían acostumbrarse “a gobernarse a sí mismos”, a imponer limitaciones a sus deseos ilimitados(...) (p.83). La escuela vareliana y la iglesia católica fueron las encargadas de formar a los niños y enseñarles que debían reprimir los sentimientos considerados inferiores, ya que esos sentimientos los llevarían a los crímenes y los vicios.

Barrán (1993) plantea que, en Uruguay, la sociedad bárbara tenía una mirada del niño indiferenciada del resto de las etapas: era visto como un hombre pequeño, en la primera fase hacia la plenitud. Los niños participan indistintamente de las actividades cotidianas, como por

ejemplo, ejecuciones públicas y los adultos eran partícipes de juegos que hoy se relacionan con la infancia.

En la época de la sociedad civilizada, esto cambiaría ya que se considera al niño como un ser diferente, con derechos y obligaciones propias; ya no se les hará partícipes de algunos eventos sociales (relacionados con la muerte) y sí les será exclusiva la escuela y el juego. A esto se le suma la separación de niños y adultos en los dormitorios y las comidas (Barrán, 1993).

El reconocimiento del niño implicó una nueva sensibilidad, que lo apartó y segregó del mundo adulto. No se podía, desde esta nueva mirada del niño, permitir integrarlo nuevamente a las actividades que hacían antes, ya que ello hubiese violado dos tabúes de la cultura civilizada: el respeto a la vida que había logrado el mundo adulto, y el temor a la sexualidad (Barrán, 1993).

Se consideraba al mundo infantil como puro y que podía ser corrompido por los adultos, surgiendo el porqué de reservar la escuela primaria diurna para los niños no menores de 6 años, ni mayores de 14 años. En su historización, el autor marca varias decisiones del Estado en el sentido de considerar esta mirada hacia el niño, creando instituciones específicas para la infancia como el Asilo Maternal en 1877 (asilo diurno para niños de 2 a 8 años), el Jardín de Infantes en 1892, y la clínica de niños creada en la Facultad de Medicina en 1894 (Barrán, 1993).

La sociedad civilizada estaba en desacuerdo con la utilización del castigo físico en las escuelas, ya que estaba mal visto e incluso se realizaban denuncias en la prensa de estas prácticas por parte de los maestros. En cambio, si el castigo físico provenía de los padres, la valoración social era distinta, ya que en los testimonios que existen de la época se admitía el castigo, siempre y cuando estuviera dentro de los límites “prudentes” (Barrán, 1993, p.104). El autor destaca que la escuela vareliana, en el año 1896 no aconsejaba a los padres el castigo físico, pero

si admitía que existía y que en ocasiones se disculpaba a maestros y padres por perder la paciencia con niños muy impertinentes; y ser más duros y severos de lo debido. (Barrán, 1993)

El Código Civil y el Código Penal reconocieron la infancia también; en el Código Civil se estipulaba, la potestad de los padres sobre los hijos hasta que cumplieran la mayoría de 21 años; en los casos en que quisieran casarse sin la aprobación del padre deberían tener 23 años las mujeres y 25 años los hombres. En el Código Penal se reconoció en el año 1889 la no responsabilidad penal a los niños menores de 10 años, ni a los menores de 14 años, a no ser en casos en los que haya pruebas del hecho y entre las atenuantes de responsabilidad se agregó la de ser menor de 18 años (Barrán, 1993).

Otro aspecto en el cual la sociedad civilizada transformó su mirada del niño fue en lo que tenía que ver con el amor y la demostración hacia el mismo. Se comenzó a considerar la reivindicación de las caricias y los mimos a los niños, se valoró el amamantamiento y la dedicación al bebe y se consideró terrible dar a los hijos a nodrizas o madres de leche. Dentro de los consejos que daban algunos manuales de la iglesia católica o la escuela vareliana, estaba explicitada la importancia de que la mujer alimentara a su hijo “con la leche de vuestro seno”, y los beneficios que tenía para el niño y su salud (Barrán, 1993, p.106).

Los mimos eran bien vistos, pero en su justa medida; tampoco se podía hacer lo que los niños querían ni darles el poder de todo; eso era un gran problema en cuanto a la autoridad, además de debilitar a los niños y no prepararlos para la sociedad burguesa y masculina. Este discurso por parte de la iglesia y la escuela empezó a delinarse más con el tiempo y lo que generó fue una ambivalencia en los niños, ya que se les podía demostrar cariño y amor, pero en la medida indicada porque sino se perdería la autoridad paterna. La nueva sensibilidad encontró

una solución a esa ambivalencia y fue la de amar a los niños, pero también vigilarlos y castigarlos en consonancia con ese amor que se les tenía (Barrán, 1993).

De esta forma, la nueva sociedad civilizada lo que pretendía hacer era vigilar y culpabilizar a ese niño ya que era un pequeño bárbaro que se tenía que educar y reprimir. Algunos de los “malos instintos” que tenían naturalmente eran la rebeldía, la sexualidad temprana y la holgazanería; para cada una de ellas se buscaban formas de que el niño lograra la autocensura. Desde la iglesia y la institución educativa se promovía que se debía ser obediente y dócil para ser bueno. Por otra parte, el juego y el tiempo libre estaban mal vistos: se tenía que estar ocupado en algo útil, ya que era bueno para la salud y el alma; además el tiempo libre era el momento ideal para desplegar la imaginación, la cual estaba asociada a excesos (Barrán, 1993).

Se comenzó así a utilizar la culpa como medio fundamental para lograr que los niños se adecuarán a la sociedad civilizada e hicieran lo que los adultos ordenaban. La culpabilización lograba que los mismos niños tuvieran autocontrol sobre sus impulsos y si llegaban a hacer las cosas que no podían, sentían que perderían lo más preciado que habían logrado obtener: el amor paterno(Barrán, 1993).

Barrán (1993) concluye que el descubrimiento del niño tuvo como consecuencias la aparición del amor paterno y la necesidad de la vigilancia hacia él y la culpabilización. De este modo, la represión del alma funcionaba con esos mecanismos de culpa y no era necesario acudir a la costumbre bárbara del castigo corporal.

3.1.2 Infancia y Educación.

La infancia ha estado, desde su aparición como tal, relacionada con la educación de ese sujeto que tiene que prepararse para ser adulto y los encargados de ello han sido la escuela y la familia. La escuela, como herencia de la modernidad, es la institución que aún resiste a la actualidad en la que muchos de los objetivos que antes tenía hoy se vuelven difusos, ya que ni la sociedad es la misma, ni los niños para los que se creó son los mismos.

Autores como Dueñas (2012) hacen mención a que desde que en el Siglo XVIII se concibe a la infancia como distinta de la adultez comienzan a aparecer los sistemas educativos que concordaban con ese nuevo ordenamiento social; como se mencionó en el recorrido histórico la creación de la escuela surgió para que los niños aprendan y puedan formarse y trabajar en el futuro, así se le comienza a dar un lugar distinto en la sociedad.

La autora manifiesta que la escuela tuvo gran importancia en la difusión de un ordenamiento social y humano en torno a la noción de normalidad. El mismo término “normal” pasó a ser parte de la lengua popular y ello llevó a que esas formas particulares de la institución de encasillar a los niños tuviera un papel importante en la patologización y medicalización de los niños en la actualidad. La infancia actual presenta tantas demandas e incertidumbres que recurren a la medicina y sus diagnósticos para tratar de abordar las problemáticas de los niños y sus familias que desbordan las posibilidades que la institución tiene de trabajar con ellos (Dueñas, 2012).

La gran importancia que tiene la escuela en la educación de los niños hace que se deban considerar las condiciones que atraviesan estas instituciones hoy, para de esta forma maximizar

la comprensión de los problemas que tiene y así buscar otras formas de abordarlas (Dueñas, 2012).

En esta misma línea, María Belén Piola (2012) reflexiona sobre que así como en cada época fue cambiando la noción de infancia, lo mismo ocurre con el significado que se le va dando a la educación, lo que se espera que aporte y los roles que cumple. El contexto histórico y social en el cual se desarrolle la educación será condicionante de los actos educativos que se lleven a cabo.

Piola (2012) hace referencia también a que la imposibilidad de la institución de sostener estas situaciones viene acompañada de la fragilidad de los lazos afectivos para la contención, el sostén y el acompañamiento. En la escuela, los adultos no tienen referencias que les ayuden a brindarle a los niños contención emocional; fueron formados para educar no para ocuparse de la inestabilidad o de que no tengan para comer.

Por otra parte, la autora refiere a que los mecanismos homogeneizantes sobre los que se basa la escuela ya no son operativos en la actualidad. Por esta razón es imprescindible que las instituciones escolares construyan respuestas que aborden los problemas, teniendo en cuenta que los sujetos a los que educa tienen diversas formas de configurar el mundo y de ser configurados. La resistencia que tiene la institución de acomodar sus formas operativas de abordar estas diferencias tiene como consecuencia directa la exclusión de los niños que no encuentran en las características que dicha institución espera de ellos. De este modo, cada escuela y cada adulto que se encuentre trabajando en ella va poniendo el límite entre lo que sí puede asimilar con respecto a ese niño y lo que no (Piola, 2012).

3.1.3 La infancia desde el psicoanálisis.

Desde sus orígenes, el psicoanálisis se ha ocupado de la infancia y sus características, siendo una de las corrientes que aportaron en la historia y la construcción del constructo de la infancia. Dan cuenta de ello los planteos de Sigmund Freud (1905/1992) en el sentido de que la raíz de los conflictos del sujeto surgen en la infancia y que son los que marcan sus puntos de fijación, sus afectos, etc. Freud (1905) postula la sexualidad infantil y le da una jerarquía en la vida del sujeto a esa etapa, desarrollando una parte importante de su teoría en base a la idea de que el niño tiene una sexualidad con componentes y objetivos que la caracterizan. En este sentido, escribe en Tres ensayos de teoría sexual (1905) que el niño tiene una disposición perversa polimorfa, es decir que, tiene la capacidad para transformarse en un “perverso polimorfo” y así hacer todas las transgresiones que sean posibles.

Autores actuales como Beatriz Janin (2011) expresan que desde el psicoanálisis es necesario pensar el psiquismo del niño en un proceso de estructuración, en construcción. En este sentido, desde el nacimiento irá construyendo su psiquismo, sus pensamientos, sus redes representacionales, dentro de una trama vincular y en un contexto social e histórico.

Como señala la autora, ser niño nunca fue fácil; es una etapa tormentosa ya que está atado a los avatares de otros, que en la mayoría de los casos no tienen claro cómo afrontar su construcción subjetiva. Los padres van inscribiendo en el niño sus ideales, frustraciones, normas y deseos marcados por sus propias historias, las de sus padres y por la sociedad (Janin, 2011).

Según Janin (2011) “el psiquismo es una estructura abierta al mundo” (p.60), lo que referido a la infancia se podría entender como que el psiquismo del niño está abierto al mundo de ese otro que está con él, y ese a su vez por la sociedad y la cultura en la que se encuentre. La

complejidad de ello se encuentra en comprender cuáles son las herramientas que tienen los adultos que lo rodean; si se sienten vulnerables y no pueden sostener al niño con todas sus inquietudes, será el niño quien tenga que hacerse poderoso para poder tolerar la realidad y ello lo llevaría a una falsa omnipotencia.

La autora manifiesta que los adultos, en ocasiones, desestiman el sufrimiento infantil y además, donde se encuentran funcionamientos que molestan se les ubica lo patológico, dejando de lado lo que hay detrás de ese funcionamiento y lo que siente el niño. En este sentido, en el transcurso de la historia se fueron esperando distintos comportamientos que se veían como sanos o patológicos en los niños, que eran diferentes dependiendo de los grupos sociales y de las épocas.

Hoy se generan discursos que apuntan a que los niños tengan demasiados logros en poco tiempo, allí se da una contradicción entre lo que debería suceder en la infancia, momento de crecimiento y transformaciones. Esto habla de un no saber sobre el niño como sujeto, lo cual puede llevar a creencias tempranas de fracaso (Janin, 2011).

En efecto, el sufrimiento en los niños a causa de las frustraciones que se pueden generar como consecuencia de no haber alcanzado los logros promovidos desde los discursos hegemónicos puede desencadenar, según Janin (2011), en determinados diagnósticos que se realizan a los niños, en los cuales están implicados aspectos de los adultos. Si los adultos no pueden sostenerse y diferenciarse del niño, tampoco pueden ser garantes de futuro, lo cual hace que quede en el niño mismo ser quien sostiene narcisísticamente a sus padres. Cuando esos niños no hacen caso a lo que los padres les dicen, los mismos se enojan con el niño pero en realidad son ellos los que han generado que crean que son poderosos y que tienen que tener todo de

inmediato (Janin, 2011).

En este sentido, la autora plantea que algunos niños no pudieron construir posibilidades mediatizadoras, lo que refiere a que el adulto le brindó escasas formas de significar las vivencias para formar redes representacionales, por lo cual el funcionamiento que prima en estos niños es el proceso primario y la pura descarga. En efecto, ese otro adulto que debería haber actuado como sostén y calma fracasa, por lo tanto, el niño se siente solo y cree que los otros son los causantes de su malestar. A estas conductas se las confunde con un “funcionamiento opositorista” (Janin, 2011, p. 78).

Con respecto a las conductas actuales de los niños relacionadas con desafiar u oponerse a las reglas en la escuela y en la casa, que a veces se encuadran en lo patológico o en la falta de límites, la autora sostiene que las soluciones que se buscan tienden a hacer desaparecer el síntoma o silenciarlo y no plantean la posibilidad de escucha a ese sufrimiento del niño (Janin, 2011).

En ese sentido, Janin (2011) menciona que las cuestiones que tienen que ver con el aprendizaje y lo escolar están ligadas al sufrimiento infantil y sus efectos se ven en las dificultades presentes en algunos niños. Menciona que para que se dé el aprendizaje tiene que estar en juego el deseo del saber como motor del aprendizaje, el cual requiere de diversos procesos como, sostener la atención, aprehender lo transmitido, unirlo con otros saberes previos y reorganizar el mundo representacional (Janin, 2011).

4. Educación, aprendizaje y psicoanálisis.

El psicoanálisis ha aportado en la comprensión de los procesos psíquicos que participan en el aprendizaje y de los cambios que se producen a partir en la inserción escolar. Desde esta

perspectiva, Isidoro Berenstein (1932-2011) plantea que desde el mandato social, la educación fue pensada para disciplinar a los sujetos, constituyendo uno de los principales instrumentos para reprimir las pulsiones sexuales, acompañado de la influencia familiar y de las creencias religiosas (Berenstein, 1999). Retomando los planteos freudianos, se encuentra que para Freud la tarea pedagógica, entre otras cosas, implica dominar la pulsión sexual con el fin de que la voluntad individual coincida con el mandato social y que, según la experiencia de los educadores, sería preferible abordar o influir sobre la vida sexual de los niños tempranamente y no esperar a la "tormenta de la pubertad" (Freud, como se citó en Berenstein, 1999). Es decir, la educación se aplica en niños "no formados" para aprovechar la plasticidad que tienen y así lograr los objetivos que la sociedad les exige (Berenstein, 1999). La labor de hacer que dominen lo sexual y lograr que se formen como la sociedad lo requiere, la llevan a cabo los educadores quienes a su vez, forman la subjetividad de los niños, cumpliendo con sus propias condiciones de silenciar su inconsciente y transmitir sus propios valores.

Otro punto que destaca Berenstein (1999) sobre la educación es su función en cuanto a la producción de subjetividad y que, en Occidente en los últimos quinientos años, ha apuntado a generar una subjetividad que privilegia al yo como unidad, considerándola como una concepción solipsista, en la que toda conciencia se reduce a la propia conciencia, lo que dificulta la pertenencia al conjunto. Es decir, se promueve la idea de la relación entre los sujetos pero, en contraposición se pretende formar a un sujeto individual. Esta contraposición, según el autor, es uno de los principios educativos de esta cultura, en la cual se transmite que los elementos vinculados de la naturaleza están separados para que posteriormente la enseñanza deba esforzarse para relacionar lo que se pensaba estaba separado.

El autor contrapone a la concepción solipsista la concepción vincular, por la que se entiende que el sujeto se construye a partir de otros. Cada encuentro con un otro significativo deja una nueva marca, genera subjetividad; son marcas que no son del propio yo ni del otro, sino del vínculo. Como conclusión el autor plantea la posibilidad de que se pueda pensar una educación basada en el vínculo con el otro (Berentein, 1999).

Esta concepción vincular de la educación permite pensar también en los procesos de aprendizaje. La psicoanalista Silvia Bleichmar (2010) respecto al aprendizaje y a la adquisición de conocimientos del niño, plantea que el aprendizaje solo puede sostenerse si hay una delimitación del campo de apropiación de conocimientos. Es decir, previo a apropiarse de algo hay que definir el campo de esa apropiación y demarcar el enigma. Para establecerse el aprendizaje previamente tuvo que constituirse una interrogación sobre lo que tenía como saber anterior. La interrogación tiene que surgir de la adquisición de conocimientos en la cual las construcciones que se dan pueden ser aceptadas o rechazadas por el sujeto de un modo en que se planteen entrelazados con los problemas previos que ese mismo sujeto sostiene. Ese conocimiento nuevo siempre entra en contradicción con el anterior; la cuestión está en aceptar la contradicción que abre un nuevo enigma y estar abierto a reconocer que el conocimiento anterior que permitió que el sujeto se sintiera seguro en el mundo, ahora puede cambiar. (Bleichmar, 2010).

Otro aporte importante que realiza la autora desde un punto de vista psicoanalítico tiene que ver con la transferencia del saber a sujetos supuesto saber. Los saberes están depositados inicialmente en los objetos originarios; es decir, el niño tiene que poder hacer una transferencia del saber desde los objetos originarios a otro para poder visualizarlos como portadores de saber y

por lo tanto como figuras de las cuales puede aprender. Ello puede influir en la posibilidad de abrir nuevos enigmas y dificultar la confianza en lo que otros sujetos, como la maestra, le va a transmitir, ya que el lugar de saber para él sigue relacionado a sus figuras parentales (Bleichmar 2010).

Para que que la elaboración de esos nuevos enigmas pueda darse, tiene que surgir previamente, el pensamiento; esta función no está desde el comienzo de la vida sino que surge en la construcción del psiquismo. El pensar en la infancia y su papel tan importante pueden ser explicados desde la mirada de la psicoanalista Piera Aulagnier (1923 - 1990) y su desarrollo sobre violencia primaria y sobre la actividad de pensar.

En primer lugar, Aulagnier (1993) desarrolla en su teoría un momento decisivo para la construcción del psiquismo infantil que es el de la violencia primaria; la autora la explica como aquella primera interpretación de las necesidades del niño que realiza la madre. Es decir, la madre desde su perspectiva le da un significado a lo que el niño quiere cuando llora o le pasa algo en particular, ella es la que sabe que le pasa a su hijo y actúa, de algún modo, invadiendo el espacio del niño pero en razón de la demanda que este mismo le muestra. Esta violencia primaria es necesaria en la estructuración del psiquismo, siempre y cuando no se convierta luego en excesiva (Aulagnier, 1993).

El cometido de esa madre es brindarse a las necesidades de su hijo y ser reconocida por él como su mayor fuente de amor. Tanto el niño como la madre funcionan en concordancia, el niño pide lo que la madre le ofrece y viceversa. Ese momento de equilibrio y de obviar esa violencia que se da con respecto a la demanda debe convertirse en otra cosa para permitir el crecimiento del sujeto. Si la madre se queda en esa fase, se presenta el dilema del exceso, ya que hasta ese

momento ella tiene un lugar que nadie puede ocupar, tiene los objetos de la necesidad y cumple con todo aquello que tiene que ver con el placer y la tranquilidad para el niño. La tentación de la madre por el exceso y el abuso de ese poder está latente, ya que ella no querrá perder ese lugar, aunque en algún momento tenga que renunciar a él. Es entonces cuando aparece una nueva actividad, que era esperada por la madre: la actividad de pensar. Esta actividad viene a demostrarle a esa madre si tuvo éxito o fracaso en su función materna (Aulagnier, 1993).

La autora define a la actividad de pensar como aquella que comienza a aparecer cuando el niño empieza a poder decir las primeras palabras que posibilitan esa nueva “función”. El lenguaje y la función de pensar serán las condiciones necesarias para la construcción de un tercer lugar psíquico en el cual todo lo existente deberá ser previamente algo “pensable” para luego ser decible. Las manifestaciones de la actividad de pensar traerá consecuencias: por un lado, la madre hará interpretaciones previas a modo de prueba de que el niño piensa, y además esas primeras palabras, las primeras respuestas, son señaladas como garantía de que ese niño ahora sí sabe pensar (Aulagnier, 1993).

La reacción de la madre frente a esta actividad, tendrá un punto clave y es que ella sabe, por experiencia propia, que el pensamiento es el instrumento que puede ocultar y disfrazar cuestiones que no son posibles de descubrir por otro que no sea el propio sujeto pensante. La actividad de pensar representa la primera función cuyas producciones pueden ser ignoradas por la madre, y además, esta actividad le permitirá al niño poder descubrir cuestiones que la madre no querría que el sepa. La madre intentará saber qué es lo que piensa su hijo; querrá enseñarle a pensar ‘bien’ (según ella) y el niño comenzará a entender que el pensar es su primer instrumento de autonomía y rechazo que no pone en peligro su supervivencia, en tanto previamente las

necesidades que tenía si lo hacían. El pensar como instrumento de autonomía y de cuestionamiento de los saberes maternos lleva a que el niño forme sus propios saberes.

(Aulagnier, 1993).

Desde otra perspectiva, Alicia Fernandez (2000) vincula este proceso de autonomía del pensamiento con el concepto de sujeto autor definiéndolo como aquel que puede construir su propio pensamiento a partir de la movilidad que se da entre, lo que la autora denomina, sus posicionamientos aprendiente y enseñante. En este sentido, el sujeto autor se potencia cuando aparece el sujeto enseñante del niño; es decir, cuando los adultos referentes se pueden correr del lugar de saber y permiten que el niño pueda enseñarles.

En el aprender se construyen espacios de autoría que son un modo de que el sujeto pueda resituarse delante de su pasado, es decir, la autoría le permite al sujeto ver de otra forma su pasado, resignificarlo; ello a su vez, involucra un reconocimiento del paso del tiempo y del proceso por el cual se construye el aprendizaje. La autoría del pensamiento involucra la diferenciación, la agresividad saludable, el repensar lo propio y a partir de allí, poder tener un reencuentro con el otro (Fernandez, 2000). Puede compararse esa autoría del pensamiento con la autonomía de la actividad de pensar que más arriba se mencionaba de Aulagnier (1993), en tanto esa agresividad saludable y diferenciación necesaria implica poder separarse del saber de la madre, no de forma total, pero sí para que se genere un espacio entre ambos donde el niño pueda desplegar su propio pensamiento.

Por otra parte, referido a cómo se aprende y se incorpora el conocimiento, Fernandez (2000) explica que el aprender tiene que ver con perder algo bueno (que lo hacía sentir bien en el mundo) para poder adquirir lo nuevo; lo viejo en ocasiones se puede utilizar para crear lo nuevo.

Bleichmar (2010) también menciona este proceso cuando postula que los nuevos enigmas provienen de la contradicción que se da entre los conocimientos que tenía antes el niño y los que adquiere con el aprendizaje, el reconocimiento de dicha contradicción es fundamental para que el proceso de aprendizaje ocurra y no se obture.

4.1. Pensar el aprendizaje desde la simbolización

Los procesos de aprendizaje, desde una perspectiva psicoanalítica, pueden ser entendidos desde la constitución del psiquismo en el contexto de los vínculos y la relación con el conocimiento. Las relaciones epistémicas con el conocimiento se construyen desde los primeros momentos de vida; los objetos originarios son los portadores del saber y cuando se produce el inicio de lo escolar, el niño empieza a encontrar un espacio distinto de la familia en el que hallar el conocimiento.

Silvia Schlemenson (2009) define el aprendizaje como un proceso en el cual el sujeto construye novedades en interrelación dialéctica con otros sujetos. A su vez, incorpora un eje fundamental para comprender los procesos de aprendizaje que tiene que ver con la producción simbólica, entendida como un trabajo psíquico en el cual se encuentran las representaciones que “cumplen con las condiciones de transmisibilidad y coherencia compartibles entre semejantes” (p. 73). Es decir, se refiere al proceso por el cual el niño produce símbolos que pueden ser transmitidos y compartidos con sus pares. La apertura que pueda tener este proceso depende de lo que le hayan transmitido las figuras parentales al niño. La riqueza del discurso parental y de las relaciones iniciales serán fundamentales para que el niño pueda desplegar la producción simbólica, ya que son los padres quienes transfieren este deseo de conocer nuevos objetos a los niños. En este sentido, el adulto referente que asista las necesidades del niño será quien le

transfiera de manera inconsciente, frustraciones, expectativas y deseos que a su vez estarán condicionados por las relaciones libidinales que él tuvo con sus referentes afectivos (Schlemenson, 2009).

El pasaje del niño desde la familia a la escuela se verá favorecido o no por la apertura que se tenga de la transferencia del saber. La apertura que tengan los discursos parentales será fundamental para que el niño pueda hacer esa transferencia y lograr aprender de otros referentes que no sean únicamente sus figuras parentales (Schlemenson, 2009).

Por su parte, Bleichmar (2010) también plantea la importancia que tiene en las dificultades de aprendizaje la transferencia que refiere al reconocimiento del sujeto supuesto saber. Es decir, aquella transferencia que le permita al niño confiar en el saber de otra persona que no sea la madre, en este caso, la maestra. La autora refiere a que la asimetría existente entre el niño y la maestra con respecto al aprendizaje puede ser un obstáculo, ya que hay niños que toman esa asimetría como un mensaje que, relacionado con la dificultad en la transferencia del sujeto supuesto saber, trae consecuencias en el aprendizaje. Si ese niño no pudo aún romper con los objetos originarios y establecer la transferencia es difícil que su funcionamiento subjetivo le permita aprender y si ello no se trabaja se arrastra durante toda la etapa escolar (Bleichmar 2010).

A su vez, Schlemenson (2006) plantea que los niños con restricciones simbólicas necesitan un diagnóstico particular, el cual tendrá como objetivo encontrar las características del proceso de simbolización del niño y los factores que lo obstaculizan. En este sentido, menciona que las primeras relaciones del niño serán las que puedan propiciar o no los procesos de simbolización y por consiguiente el aprendizaje. Algunos de los factores que obstaculizan dicho

proceso pueden tener que ver con niños para quienes esa primera relación fue inestable o precaria y tiene como consecuencia la precariedad simbólica del psiquismo del niño. Otros casos, en los que la asistencia del niño haya sido excesiva, puede ocurrir que al no construirse un espacio de unión-separación suficiente entre el niño y la madre, la discriminación resulte escasa o deficitaria y el niño encuentre dificultades para desplegar sus potencialidades. En ambos casos, por carencia o por exceso los niños no reciben de los adultos las condiciones que necesitan para lograr acceder a la actividad simbólica.

En conclusión, Schlemenson, (2009) menciona que al niño se le presentan en la escuela situaciones de interrogación, novedades, pensamientos, que hacen que sea un lugar de cuestiones inciertas pero atractivas. Este ingreso a lo escolar le supone al niño un conjunto de contradicciones (entre los saberes que le transmitieron sus figuras parentales y los nuevos que le presenta lo escolar), en las cuales encuentra nuevas oportunidades de elaboración a partir del intercambio con otros niños. Es decir, el ingreso a la escolaridad puede considerarse como una oportunidad psíquica privilegiada, porque se le presentan saberes, objetos, otros distintos, etc., los cuales le permiten transformar los modos heredados de relación con los objetos primarios gracias a la apertura y generando estrategias más plásticas que proponen la diferencia (Schlemenson, 2009).

5. La narrativa como estrategia de intervención

Narrar, según Schlemenson (2009) es una de las actividades que permite conocer y establecer diálogos entre el mundo simbólico y lingüístico de quien narra y el marco social en el cual se enmarca esa producción narrativa. Por lo tanto, la narrativa como estrategia de

intervención en situaciones de aprendizaje donde se observa una restricción simbólica es un proceso de complejización y de enriquecimiento psíquico.

Schlemenson (2009) toma a Ricoeur para desarrollar el concepto de discurso narrativo el cual implica uno de los tipos de producción dialéctica que se da entre lo que ha ocurrido y el sentido que le da el sujeto, quien se expone subjetivamente y ordena esos acontecimientos creando así una trama de situaciones (Ricoeur, como se citó en Schlemenson, 2009, p.59).

Ricoeur (1999) define otro concepto importante para entender la función de la narración. Plantea una identidad narrativa que surge de la autocreación del sujeto mediante los relatos históricos y de ficción que construye a lo largo de la vida. En este sentido, estos relatos históricos tienen que ver con la historia de la vida del sujeto y los de ficción son lo que unen cuestiones que surgen de hechos reales con lo imaginativo; en ambos se dejan ver cuestiones subjetivas del narrador a la hora de contarlas (Ricoeur, 1999).

La autora menciona que no debe haber una valoración de veracidad en lo que el niño narra. El niño plasma en lo que narra cuestiones que escuchó o que vivió en su vida y en base a ellas saca hipótesis sobre las causas y las soluciones que encuentra el personaje frente a las situaciones que se le plantean (Schlemenson, 2009). Lo que el niño narra debe de ser respetado y no cuestionado, más bien lo que se debe hacer es escuchar atentamente el relato y lo que emerge de él. El niño trae en su narración las voces familiares y sociales que lo atraviesan; el discurso del contexto en el cual creció el niño va a condicionar las formas que tenga de ordenar y contar su narración. Para que la subjetividad del niño pueda expandirse es necesario que se puedan resaltar sus saberes y sus experiencias contadas a través de la narración para que pueda expresarse sin censura. (Schlemenson, 2009)

En el tratamiento psicopedagógico la narración permite observar si hay fracturas u errores que pueden dar cuenta de situaciones conflictivas que inciden en el aprendizaje. Es con la escucha atenta a dichas fracturas que se pueden desplegar nuevas dimensiones de la problemática del narrador y así descubrir cuáles son las intervenciones adecuadas para esas situaciones conflictivas presentes en sus relatos (Schlemenson, 2009).

El abordaje clínico que propone Schlemenson (2009) tiene como finalidad promover la complejización simbólica del niño y, por ende, la mejora de su rendimiento en la escuela. Las intervenciones ponen su eje en las carencias o errores para, desde ellas, poder propiciar un movimiento psíquico que las transforme. Las herramientas que se pueden utilizar son las narraciones, los dibujos, las escrituras y lecturas, ya que son las que permiten observar la especificidad de los procesos de simbolización que tiene cada niño. La herramienta que se desarrolla a continuación es el cuento, ya que se considera que la lectura de los mismos funciona como mediadora para la narrativa.

5.1. El cuento como mediador de la narrativa.

En los dispositivos psicopedagógicos se suelen utilizar los cuentos como uno de los mediadores para promover y ampliar la narrativa de los niños. Casas de Pereda (1999) plantea que el cuento como oferta simbólica es una oportunidad de que los niños construyan procesos de producción simbólica propias. Actúan como presentadores, ya que muestran sentidos nuevos-viejos que producen movimientos en las fantasías del niño. De alguna forma, esos sentidos funcionan como metáfora de tantos otros, lo cual favorece la anticipación simbólica de forma tal que resulte apropiada para el niño. El mundo simbólico que se presenta a través de los

cuentos brinda referencias que aportan a la construcción del sujeto. La autora refiere a que “con los cuentos infantiles se produce un verdadero “entrenamiento” de simbolización”. (p.80)

Respecto a la elección de los cuentos a trabajar, Dibarboure (2015) plantea que se procura tomar aquellos que tienen características fantásticas, ya que tienen la particularidad de romper con la realidad cotidiana, provocar novedad y asombro en los niños. Por otra parte, se trata de que la selección tenga que ver con problemáticas relacionadas al saber, aprender, conocer, u otros que sean sobre separaciones o soledad, ya que también servirán para trabajar aspectos que son parte del trabajo psíquico de la simbolización.

Dibarboure (2015) menciona que en los talleres narrativos en los que se trabaja sobre cuentos se suele utilizar el dispositivo grupal, ya que se entiende que es una forma de poner en escena diferentes modos de ver y entender el mundo, además de enriquecer los procesos reflexivos e imaginativos que se intentan promover en esos espacios. El diálogo entre los niños y el compartir sus narrativas contribuye a que se dé un debate narrativo, el cual es una oportunidad crucial para la movilización de algunas posiciones subjetivas rígidas, ayudando así a ampliar el mundo representativo y enriquecer la producción simbólica de los niños.

Para pensar los dispositivos grupales se toma a Rene Kaes (1995), quien menciona que el grupo ocupa un lugar fundamental en la estructuración psíquica y en las posiciones subjetivas de cada uno. El autor incluye en su teoría el concepto de grupo intersubjetivo, el cual define como aquel en el cual se configuran varios vínculos que son estables y que cumple un rol significativo para los sujetos que lo componen. El grupo se forma a partir de algunos rasgos similares entre los sujetos, los cuales generan identificaciones comunes y representaciones compartidas. Dichos características similares funcionan como reforzadoras del grupo, ya que algunos de los rasgos de

diferencia o de antagonismos posibilitan los cambios. En este sentido, menciona también que el sujeto aporta al conjunto tanto como el conjunto le aporta a él, ya que inevitablemente trae al grupo lo que él proyecta, lo que rechaza, lo que espera y lo que desea (Kaes, 1995).

Schlemenson (2009) trabaja sobre grupos terapéuticos que abordan las restricciones simbólicas y plantea que el diálogo e intercambio de relatos entre los niños, produce movilizaciones a nivel del grupo, ya que de manera consciente o inconsciente funciona como “un activador asociativo de conflictos semejantes” (Schlemenson, 2009, p.62). Cada niño que narra y deja entrever en su narración temas que pueden tener que ver con sus conflictos o historia de vida despiertan en el resto de sus compañeros asuntos similares o vivencias parecidas, las cuales al ser compartirlas pueden adquirir otras miradas y de esa forma resignificarse. En el trabajo terapéutico grupal el otro, el compañero es el que muestra la diferencia, desestabiliza lo ya conocido y plantea nuevos modos de concebirlo. En el grupo cada uno funciona como impulsor de interrogantes para los otros. La autora hace referencia a que el otro, se presenta como extranjeto por los enigmas que tiene y a la vez, nativo por lo que comparte (Schlemenson, 2004).

6. Conclusiones

En este trabajo se trataron de abordar los principales desarrollos teóricos sobre la relación entre aprendizaje y simbolización y la narrativa como estrategia. Se considera necesario destacar algunos puntos para poder darle importancia y lugar a la narración en el ámbito escolar como potenciadora de lo simbólico.

Se realizó un recorrido histórico tratando de analizar cómo es que se llega a la noción actual de infancia y que implicó en términos sociales y culturales brindarle un lugar de importancia a la infancia, ya que anteriormente se la concibe como simple pasaje para la adultez,

no considerando las características propias de esta etapa. Una de las perspectivas más interesantes planteadas sobre la noción de infancia es la que desarrollan Corea y Lewcoviczk (1999) ya que hace analizar desde lo social qué tipo de infancia concebimos y como existen contradicciones entre los discursos de hablar del niño como sujeto de derechos pero a la vez utilizarlo como consumidor del mercado y apuntando cada vez más a un mercado de consumo infantil que lo que conlleva es que se pierdan las características propias de la infancia y se tome al niño solo como consumidor, al igual que los adultos.

Se trata de poder re-pensar el espacio que se le da a los niños en tanto subjetividades en construcción que necesitan de otro que los pueda escuchar y dar herramientas para poder con los procesos que le requiere la inserción en otros espacios que no sean el familiar. La escuela, como espacio nuevo funciona, para algunos niños, como amplificadora de problemáticas y sentimientos que les suceden y que deben de ser acompañados para que puedan atravesarlos.

Los referentes teóricos que se toman para definir el aprendizaje coinciden que sin una presentación previa de interrogación y cuestionamiento a los saberes ya adquiridos acompañado de presentar la diferencia al niño, el aprendizaje se puede ver obturado.

Analizando la función que cumplen los adultos en la construcción psíquica infantil se deduce que las herramientas que los padres le brindan son constitutivas y condicionantes de los modos de vinculación con el aprender y la simbolización que tenga el niño. La posibilidad de que el niño pueda construir una autoría del pensamiento (Fernandez, 2000) resulta fundamental en tanto lo separa del pensamiento materno y le da la posibilidad de ser él quien piense y conciba las realidades que se le presentan.

Se hace un análisis sobre la narrativa como potenciadora del discurso y del pensamiento que constituyen el proceso de simbolización. Se considera importante analizar que al narrar, el niño muestra su subjetividad y le deja ver al otro su forma de construir historias, las cuales tienen características propias de ese niño, que compartidas con otros, enriquecen el proceso de simbolización. La diferencia presentada en lo escolar le brinda al niño otras miradas, concepciones y vivencias que lo nutren y lo hacen repensar las hipótesis construidas desde la familia. La relevancia que se le da al dispositivo grupal radica en que es un claro potenciador, que frente a determinados temas que para los niños son importantes, funciona como espacio para intercambio de hipótesis u opiniones. El trabajo grupal en los niños como dispositivo terapéutico puede desarrollar grandes herramientas para sus aprendizajes y para procesar conflictos que no les permiten acceder a este.

Al finalizar la presente monografía, se considera haber alcanzado los objetivos propuestos. Se puede decir entonces que se ha logrado una aproximación al conocimiento sobre algunas perspectivas del aprendizaje y la simbolización, concluyendo que las narrativas son estrategias que ayudan a los niños y contribuyen a la complejidad psíquica gracias a lo que ponen de sí en ellas y lo que reciben de los otros.

7. Referencias bibliográficas

- Ariès, P. (1987). *El descubrimiento de la infancia. En: El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.* (pp. 57-77) Buenos Aires: Editorial Taurus.
- Aulagnier, P. (1993) *La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado.* Buenos Aires: Ed. Amorrortu
- Barrán, J. P. (2004). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay 1860-1920. El disciplinamiento.* Tomo II. Montevideo: La Banda Oriental
- Berenstein, I. (1999) *La educación como un medio social e institucional de producción de sujetos.* International Psychoanalytical Association. InterRegional Conferences, Montevideo, Uruguay.
- Bleichmar (2010). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica.* Buenos Aires: Paidós
- Casas De Pereda, M. (1999). *En el camino de la simbolización: producción del sujeto psíquico.* Buenos Aires: Paidós.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez.* Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- Dibarboure, M. (2015). *La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El taller clínico con cuentos en el ámbito escolar* (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, UdelaR. Montevideo. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7560/1/Dibarboure%2c%20Michel.pdf>

- Dueñas, G. (2012). La niñez en tiempos complejos. *En: Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez.* (p. 75-92) San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos sobre la teoría sexual. Obras completas.* Buenos Aires: Amorrortu Volumen 7.
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico de los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva.* Buenos Aires: Noveduc.
- Jaramillo, Leonor (2007). *Concepciones de infancia.* Zona Próxima,(8), 108-123. ISSN: 1657-2416. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85300809>
- Kaës, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Levin, R. (1995). *El psicoanálisis y su relación con la historia de la infancia.* Revista de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, (3), pp. 613-633.
- Piola, B. (2012) Fronteras en el espacio escolar. *En: Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez.* (p. 179-190) San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Ricoeur, P. (1999). La identidad narrativa. *En: Historia y narrativa.* Barcelona: Paidós.
- Schlemenson, S. (2004). La narración y el lenguaje en la clínica psicopedagógica. *En: Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas (pp. 37-57)* Buenos Aires: Paidós.

-Schlemenson, Silvia (comp.) (2001) *Niños que no aprenden. Actualizaciones en diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

-Schlemenson, S. (2009) *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós