



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

TRABAJO FINAL DE GRADO

Pensando un “taller clínico-narrativo”
en educación inicial

ESTUDIANTE:

Inés Frasca
C.I. 2.982.451-4

TUTORA:

Prof. Tit. Dra. Alicia Kachinovsky

Montevideo, 30 de octubre de 2016

RESUMEN

La siguiente monografía pretende brindar aportes teóricos que sustentan la implementación de un taller narrativo concebido como dispositivo clínico de intervención, integrando conceptualizaciones provenientes de la literatura de origen francés que se encuentra disponible, con el fin de fundamentar la aplicación del mismo en educación inicial.

El trabajo parte de un interés personal por esta propuesta donde la narración se transforma en una herramienta primordial para intervenir desde lo subjetivo en situaciones donde existen dificultades a nivel del aprendizaje. A partir de una fundamentación basada en diferentes autores y la presentación de antecedentes de investigaciones relacionadas con la temática, se realiza un recorrido teórico que permite pensar el por qué y el cómo de un “taller clínico-narrativo” en educación inicial. Se profundiza en la importancia del concepto de simbolización para la teoría psicoanalítica y su relación con la estructuración del psiquismo y el aprendizaje. Se fundamentan los beneficios que implica el uso del cuento infantil como objeto intermediario en intervenciones grupales de este tipo. Se recurre a conceptos como los de subjetividad, construcción de la alteridad y procesos imaginativos y reflexivos para tener en cuenta a la hora de analizar lo que sucede a nivel de la producción del taller. Finalmente, a través de algunas consideraciones personales, se deja la puerta abierta para pensar y proyectar la implementación de un “taller clínico-narrativo” en educación inicial y una eventual investigación sobre el tema.

Palabras clave

simbolización, narrativa, taller, psicoanálisis, mediación, educación inicial

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	p. 3
FUNDAMENTACIÓN	p. 4
Fundamentación personal del trabajo	p. 4
Relevancia de la temática	p. 4
Investigaciones relacionadas	p. 8
Artículos en francés de acceso restringido (en apéndice)	p. 11
MARCO TEÓRICO	p. 12
SIMBOLIZACIÓN	p. 12
Pensar, representar, simbolizar	p. 12
Simbolización y estructuración del psiquismo	p. 12
Las fallas en la simbolización	p. 13
Lo arcaico y los procesos de neogénesis	p. 14
Simbolización y aprendizaje	p. 15
NARRACIÓN Y MEDIACIÓN	p. 16
La narrativa en la construcción del sujeto	p. 16
El cuento infantil desde el psicoanálisis	p. 17
Uso terapéutico de los cuentos	p. 18
Mediación y objeto intermediario	p. 19
El cuento como objeto mediador	p. 20
CONSTRUCCIÓN DE ALTERIDAD Y SUBJETIVIDAD	p. 22
Construcción de alteridad y uso del objeto	p. 22
Subjetividad y procesos de imaginación y reflexión	p. 23
Diálogo y narración	p. 24
CONSIDERACIONES FINALES	p. 26
El placer en la actividad	p. 26
La selección de cuentos	p. 27
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 29
APÉNDICE	p. 34

INTRODUCCIÓN

La siguiente monografía pretende brindar aportes teóricos que sustentan la implementación de un taller narrativo concebido como dispositivo clínico de intervención, integrando conceptualizaciones provenientes de la literatura de origen francés que se encuentra disponible, con el fin de fundamentar la aplicación del mismo en educación inicial.

En primer lugar, se intenta justificar la relevancia del tema a partir de autores y trabajos de investigación a través de los cuales se relaciona el aprendizaje, la práctica psicoanalítica y el trabajo con cuentos, para así dar cuenta de la importancia de seguir profundizando ya sea a través de una búsqueda bibliográfica que incluya material más reciente y de difícil acceso como mediante el desarrollo de proyectos de investigación.

Por otro lado, el marco teórico que permite pensar en el porqué y el cómo de un “taller clínico-narrativo” en educación inicial se divide en tres partes. La primera parte desarrolla el concepto de simbolización para el psicoanálisis, relacionándolo con la estructuración del psiquismo y el aprendizaje y planteando la posibilidad de que existan fallas en la simbolización que, a su vez, se ven reflejadas en la relación del niño con el mundo que lo rodea y en su forma de afrontar y vivir los aprendizajes. La segunda parte se centra en el concepto de narración para dar lugar a planteos sobre el uso y los beneficios del cuento infantil como mediador en situaciones clínicas, particularmente en trabajos grupales. Por último, se plantea cómo el trabajo con la narración en general y el cuento infantil en particular permiten ver reflejados en las producciones simbólicas de los niños, aspectos de la subjetividad como la construcción de la alteridad y los procesos de imaginación y reflexión. Estos conceptos son útiles para analizar las producciones discursivas en un “taller clínico-narrativo”, comprender mejor las formas singulares en que los niños se expresan dentro del mismo y evaluar las posibles transformaciones psíquicas a las que se apuntan con dicho trabajo.

Para concluir y a modo de reflexión, profundizamos en algunos puntos específicos de la puesta en práctica de un “taller clínico-narrativo”, en los cuales nos parece interesante detenernos para poder pensar un posible proyecto de intervención y/o investigación en educación inicial.

FUNDAMENTACIÓN

Fundamentación personal del trabajo

El interés por la temática del presente trabajo monográfico surge a raíz de mi participación en un proyecto de la Facultad de Psicología, UdelaR, en el año 2015, donde actué como observadora participante en un “taller clínico-narrativo” coordinado por la Prof. Dra. Alicia Kachinovsky y el Asist. Mag. Michel Dibarboue. Dicho taller utilizaba al cuento como mediador en el trabajo clínico con un grupo de niños de tercer año de escuela que presentaban dificultades en sus aprendizajes escolares. Las observaciones y el análisis de las instancias de taller me llevaron a preguntarme cómo sería trasladar este tipo de intervención a la primera infancia. Como Licenciada en Educación Inicial con experiencia en el trabajo con niños de 2 a 5 años, me interesa particularmente apuntar mi formación y desarrollo profesional a los primeros años de la infancia, donde se pueden realizar importantes aportes en materia de promoción y prevención en salud. A esto se le suma el contacto personal y laboral durante muchos años con la literatura infantil, hecho que no hizo más que alimentar el interés por esta propuesta donde la narración se transforma en una herramienta primordial para intervenir desde lo subjetivo en situaciones donde existen dificultades a nivel del aprendizaje. En la búsqueda de material bibliográfico, me percaté del amplio desarrollo que existe sobre la temática en artículos teóricos e investigaciones publicados en francés, lengua que está íntimamente relacionada con mi historia familiar y mi formación educativa. Este hecho determinó que parte del presente trabajo consistiera en profundizar en estas lecturas que podrían significar, más allá de lo personal, un aporte al grupo de investigación que existe sobre el tema en la UdelaR.

Relevancia de la temática

Para fundamentar la relevancia de la investigación bibliográfica y clínica sobre el tema del presente trabajo, se hace referencia al papel de la institución educativa en la formación del sujeto y su futura inserción social y cultural. Por otro lado, se plantea su potencial para subsanar desigualdades que tienen que ver con la realidad de la cual provienen los niños. Se aborda también el papel que puede jugar la narrativa en aquellas situaciones donde la oferta simbólica de origen y quizás también el carácter homogeneizante de la escuela pueden estar expresándose en los niños a través de dificultades en sus aprendizajes y poniéndolos en riesgo frente al fracaso escolar. Por

último, se ve cómo la importancia del trabajo y la inversión en la primera infancia justifican la aplicación del dispositivo en educación inicial debido al peso que tiene esta etapa del desarrollo en el futuro de los individuos.

La institución educativa tiene como tarea primaria la transmisión y producción de conocimientos y a través de la misma tiene como objetivo la formación del ciudadano y por ende, su inclusión social y cultural (Kachinovsky, 2012). Una de las expresiones más claras de las dificultades que atraviesa la escuela para cumplir con dicho objetivo universal, es el fenómeno del fracaso escolar. Las desigualdades sociales, económicas y culturales en el seno de la sociedad uruguaya ponen a los niños más pobres en desventaja en cuanto a sus oportunidades y esta situación los deja vulnerables frente al fracaso escolar. Según un informe del Instituto Nacional de Estadística de 2014, casi la mitad de los niños de nuestro país viven en los hogares que corresponden al quintil con menores ingresos (INE, 2014: 22). En 2007, una investigación de Álvarez et al. planteaba que se observaban problemas en el desarrollo psicomotor en más del 50% de los niños nacidos en condiciones de pobreza, siendo las áreas más afectadas las relacionadas con el lenguaje y los procesos de simbolización (Kachinovsky y Gabbiani, 2013). En estos casos es donde la institución educativa puede jugar un rol fundamental para amortiguar las diferencias producidas por las condiciones socio-culturales de origen. “En tiempos tempranos de la vida la escuela constituye o puede constituir una segunda oportunidad para aquellos niños que en el seno familiar han recibido un caudal de aportaciones simbólicas deficitario” (Kachinovsky, 2016b: 299).

El fracaso escolar es un fenómeno complejo y multicausal. Sin embargo, las medidas que se toman a nivel de políticas educativas o sociales para luchar contra el mismo suelen ser de carácter general y no apuntan a lo singular. Kachinovsky propone “abordar el fracaso escolar en su condición singular, atendiendo a la paradoja del fenómeno: su frecuencia masiva no desciende cuando se masifican las soluciones” (2012: 32). Los problemas de aprendizaje son una de las manifestaciones del fracaso escolar y pueden deberse, entre otras razones, a fallas en la constitución del psiquismo que están relacionadas a fallas en los procesos de simbolización. Silvia Bleichmar plantea diferentes causas posibles para lo que llamamos comúnmente problemas de aprendizaje, una de ellas puede ser la existencia de una falla en la constitución del superyó del niño, caso en el que la autora habla de trastorno de aprendizaje (2002: 95). Teniendo en cuenta esto, las

dificultades en el aprendizaje se pueden abordar desde una perspectiva que incluye la dimensión subjetiva del mismo.

Uno de los ejemplos cercanos de este tipo de abordaje es el trabajo que se realiza desde la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA, cuyo equipo está dirigido por la Dra. Silvia Schlemenson. Schlemenson (2005) propone un tipo de tratamiento psicopedagógico que se centra en las producciones simbólicas del niño que presenta dificultades de aprendizaje para buscarles un sentido clínico, es decir, una relación con su historia y su subjetividad, para de esta manera generar transformaciones en dichas producciones simbólicas que impliquen un relacionamiento más complejo con su entorno.

En la misma línea se encuentra el “taller clínico-narrativo”, punto de partida de la presente monografía, pero con la particularidad que la intervención se realiza dentro del ámbito escolar y a través del trabajo con cuentos. Según Kachinovsky (2016b), esta herramienta puede considerarse como “*psicoanálisis extramuros*” ya que implica llevar la práctica psicoanalítica fuera del ámbito tradicional de la clínica. A su vez, se intenta abordar la condición de la escuela como productora de subjetividad y al mismo tiempo rescatar lo singular dentro de una institución que desarrolla prácticas homogeneizantes. El “taller clínico-narrativo” (Dibarboure, 2015; Kachinovsky, 2016a) es una propuesta que, haciendo hincapié en el aspecto subjetivo del aprendizaje y utilizando a la narración como recurso principal, busca entre otras cosas afrontar las situaciones de desigualdad de origen que señalábamos más arriba, procurando dar esa segunda oportunidad que debería poder brindar la escuela.

Existen otras experiencias alrededor del mundo que se apoyan en la narración desde una perspectiva psicoanalítica en ámbitos formales y no formales para intentar paliar situaciones de desigualdad social y cultural. Por un lado, en Francia, la asociación ACCES (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations), creada en 1982, procura poner la literatura al alcance de los niños y su entorno cercano desde edades muy tempranas en ambientes desfavorecidos. Uno de sus objetivos principales es desarrollar de manera armoniosa la personalidad del niño y buscar la igualdad de oportunidades para lograr su inserción social. Dicha asociación considera que el fracaso escolar y la marginación social que este provoca no se deben a problemas genéticos o a avatares del destino sino que son “producto de las carencias, tanto cualitativas como cuantitativas, de las expresiones del lenguaje en el ambiente que rodea a los niños durante sus primeros años de vida” (Reyes, 2005: 28). Por otro lado y dentro del mismo estilo de trabajo, también en

Francia surgieron otras propuestas que tuvieron repercusión en América Latina, como por ejemplo las acciones culturales de prevención e investigación llevadas a cabo por Michèle Petit o Geneviève Patte (Reyes, 2005).

Reyes, en su trabajo "La lectura en la primera infancia" (2005), sostiene que la literatura es alimento afectivo para el psiquismo y enriquece la comunicación verbal y no verbal dentro de la familia, ya que brinda herramientas que permiten pasar de un lenguaje utilitario e instrumental a un lenguaje interpretativo, expresivo y simbólico. Este último es fundamental para que un sujeto desarrolle su capacidad creadora y pueda pasar de una lectura literal a la construcción de sentido.

Por su lado, Petit (2009) señala que:

Mitos, cuentos, leyendas, poesías, obras de teatro, novelas que ponen en escena las pasiones humanas, los deseos o los miedos, permiten comprender a los niños, a los adolescentes y también a los adultos, no por medio del razonamiento sino mediante un desciframiento inconsciente, que lo que les obsesiona pertenece a todos. Son puentes tendidos entre uno mismo y los demás, pasarelas lanzadas entre la parte inefable de uno mismo y la que se presenta a los demás. (p. 115)

Desde el ámbito de la pedagogía, Boimare (2005) plantea que la mediación cultural literaria, puede formar parte de una innovación pedagógica que permita enfrentar los casos severos de fracaso escolar. El autor sostiene que estos casos corresponden a niños con una configuración psíquica singular que busca el equilibrio, poniendo en marcha maniobras para evitar enfrentar la situación de aprendizaje. Estos sujetos que tienen miedo de aprender utilizan como defensa principal estrategias que hacen cortocircuito en el momento en que su organización interna se enfrenta a las exigencias del aprendizaje, reavivando preocupaciones identitarias que parasitan su rendimiento intelectual y que pueden hacer aparecer miedos arcaicos aún más destructivos para el pensamiento. La literatura les permite contactar con las raíces de la curiosidad, incluso cuando estas hayan quedado petrificadas en lo arcaico. Para que estos niños puedan enfrentar el miedo a aprender y crear un mundo interno asegurador, se les ofrece en un contexto colectivo una mediación cultural como metáfora que les permita acercarse a sus preocupaciones y a la vez alejarse de ellas para desencadenar el ejercicio de pensar. De esa forma, podrán abrirse al enigma que les permitirá introducirse en los saberes que la institución educativa busca transmitirles.

Por su lado y en relación a la narración, Schlemenson (2004a) sostiene que desde pequeños la lectura y el comentario de cuentos infantiles promueven el despliegue narrativo e imaginativo en los niños. Siguiendo en esta misma línea, Dibarboure parte del supuesto que “la narración de cuentos a niños que presentan restricciones simbólicas -bajo ciertas condiciones (Taller *clínico-narrativo*)- promueve transformaciones subjetivas que potencian las producciones simbólicas y estimulan así su inserción social y cultural satisfactoria” (2015: 12).

Según Monzani (2005):

Hay que considerar que el cuento, como el mito, es un medio psicoterapéutico particularmente indicado en el tratamiento de las patologías de la (post) modernidad relacionadas en la mayoría de los casos con defectos de simbolización importantes y por eso mismo difícilmente accesibles al análisis tradicional. (p. 594)

El presente trabajo se propone justificar y reflexionar acerca de la posibilidad de trasladar esta herramienta (taller clínico-narrativo) a los primeros años de la infancia en el comienzo de la escolarización para trabajar con aquellos niños que presentan dificultades que podrían estar hablando de un caudal simbólico restringido ya que su implementación podría significar una intervención precoz que potencie la estructuración psíquica y la subjetividad de esos niños, a través de sus producciones simbólicas.

Se debe tener en cuenta lo importante que se torna el desarrollo de aportes teóricos e intervenciones para la primera infancia. El cambio de mirada sobre la infancia que implicó que los niños pasaran a ser sujetos de derecho a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), se ha visto acompañado en los últimos años por un consenso basado en investigaciones de diferentes disciplinas donde se plantea que el desarrollo en los primeros años de vida marca la diferencia en el futuro de los individuos. De esa forma se justifican las políticas de atención a la primera infancia y la importancia de invertir en esa franja de la población con el fin de transformar la realidad socio-económica de un país y garantizar la igualdad de oportunidades de sus ciudadanos (Reyes, 2005).

Investigaciones relacionadas

En cuanto a los antecedentes que se pudieron encontrar y a los cuales se pudo acceder sobre el tema del presente trabajo, se presentan una serie de investigaciones como

referencias más relevantes que corresponden a dos trabajos llevados a cabo en Uruguay, dos en Francia y tres en Argentina.

En primer lugar, la tesis doctoral de Alicia Kachinovsky, “El cuento infantil como objeto intermediario en la complejización del psiquismo”, está basada en una investigación realizada con un grupo pequeño de niños de primer año escolar con presunto riesgo de fracaso escolar, donde se intervino a través de un taller de cuentos. En dicho taller se utiliza el cuento como objeto intermediario, en busca de una complejización psíquica de los niños participantes. Sobre el mismo, la autora precisa:

El dispositivo clínico-narrativo procura un conjunto de acciones sinérgicas: a través de la lectura y producción de cuentos se promueve la función narrativa. Las intervenciones se abocan a introducir una apertura del campo interpretativo (auto teorizante), apostando a la complejización de los procesos de simbolización (Kachinovsky, 2016a, párr. 2)

Por su lado, la tesis de maestría de Michel Dibarboure (2015), “La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El taller clínico con cuentos en el ámbito escolar”, implica una continuación de la línea de investigación iniciada por Kachinovsky dentro de un equipo de trabajo de la Facultad de Psicología de la UdelaR. La misma es fruto de una investigación que analiza los procesos psíquicos que ocurren como consecuencia de la lectura de cuentos a niños con restricciones simbólicas. En relación a su trabajo, el autor plantea que:

Los hallazgos obtenidos permiten establecer la compleja relación que existe entre los problemas inferenciales de la comprensión lectora y el conflicto psíquico, y refuerzan la validez de una modalidad de intervención clínica-psicopedagógica (Taller *clínico-narrativo*) para promover transformaciones subjetivas a partir de la lectura de cuentos con niños que presentan dicha problemática (Dibarboure, 2015: 10).

La investigación llevada a cabo por Frydman, Marino y Collinet que es citada por otros autores (Monzani, 2005; Praz Pitteloud, 2008), se denomina “Contes et médiation symbolisante chez l'enfant présentant des difficultés sévères d'apprentissage” [Cuentos y mediación simbolizante en niños que presentan dificultades severas de aprendizaje] y demuestra empíricamente la eficacia de un taller de cuentos en niños con dificultades de aprendizaje cuyos coeficientes intelectuales se encuentran dentro de lo normal y que no presentan una problemática psicótica. Luego de la comparación de la calidad de las

narraciones de los niños antes y después de su pasaje por el taller de cuentos, por medio de tests proyectivos temáticos (v.g. CAT), los autores señalan la existencia de indicadores de fallas en la simbolización en la etapa pre-test (relatos puramente descriptivos, fabulaciones, etc.) y, en el post-test, la presencia de relatos más organizados, con una forma y estructura más evolucionadas (aparición de conectores, verbos en condicional, etc.). Para los investigadores, esas transformaciones en las narraciones y también en los dibujos que formaban parte de la dinámica del grupo, darían cuenta de cambios en las representaciones de tiempo y espacio relacionadas con una reestructura del mundo interno del niño, implicando un aporte al desarrollo de sus capacidades de simbolización (Monzani, 2005).

En la tesis doctoral “L'utilisation du conte comme médiateur dans le traitement des enfants séparés de leurs parents: possibilités thérapeutiques et quelques aspects spécifiques” [El uso del cuento como mediador en el tratamiento de niños separados de sus padres: posibilidades terapéuticas y algunos aspectos específicos], Celso Gutfreind (2002) estudia los efectos terapéuticos de los cuentos en la capacidad de representar y simbolizar de un grupo de niños separados de sus padres que viven en centros estatales de acogida de París. A partir de dos grupos experimentales de dichos centros de acogida y dos grupos control de una escuela de nivel inicial, el autor plantea que uno de los beneficios más importantes del taller de cuentos sería la estimulación de la simbolización, la verbalización y la abstracción, actividades que estarían fallando en los niños con experiencias de abandono.

Por otro lado, el trabajo realizado por la Dra. Silvia Schlemenson consiste en una investigación llevada a cabo en escuelas de Buenos Aires con niños de 4 y 5 años que “indaga las estrategias docentes que podrían complejizar la producción simbólica en los niños a través del género narrativo” (2004a: 5). Dentro de la síntesis, la autora postula lo siguiente:

Para que la magia del enriquecimiento simbólico pueda consolidarse es necesario dejar situaciones abiertas, generar el uso de condicionales, subjuntivos y potenciales que abren los caminos del enriquecimiento psíquico de quien los usa y quien los propone. Dejar hablar, dar oportunidad para la toma de la palabra, es ofrecer posibilidades para que las representaciones psíquicas se desplieguen y para que la imaginación se consolide (Schlemenson, 2004a: 16).

Otro antecedente interesante, más allá de que su enfoque no sea clínico, es el estudio de Zulma Peralta y Cristina Ronchese (2011) llamado “La literatura para niños como recurso subjetivante en los nuevos escenarios educativos”. Dicha investigación, realizada en Argentina, procura indagar las formas en que la literatura infantil puede tener una función subjetivante dentro de la escuela, partiendo de la base de la existencia en la actualidad, de una precariedad constitutiva y fragilidad simbólica en los niños.

Por último, se encuentra la investigación de Ana María Borzone (2005) denominada “La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas”. El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Buenos Aires e implicó un año de lectura frecuente de cuentos por parte de la maestra y la posterior reconstrucción oral de las historias. Los resultados indican que los niños de 5 años de nivel socio-económico bajo que participaron del mismo “habían incrementado sus habilidades narrativas, podían producir historias de ficción en las que recuperaban las categorías de la superestructura narrativa y organizaban la información en episodios bien estructurados como en las formas narrativas más complejas” (Borzone, 2005: 193). Si bien el análisis de lo observado se centra en las habilidades discursivas del punto de vista cognitivo y no en la producción simbólica de los niños, lo relevante de esta investigación para el presente trabajo es el impacto positivo de la lectura de cuentos en niños pequeños, en este caso de los sectores más vulnerables.

Artículos en francés de acceso restringido (en apéndice)

En el apéndice, se presenta una serie de fichas sobre aquellos artículos en lengua francesa que parecen relevantes para profundizar en la temática pero cuyo acceso no es libre ni para el público en general ni a través de las bases que maneja la UdelaR. Se realiza una traducción al castellano de los resúmenes en francés publicados en Internet, de las palabras clave y en algunos casos, de las primeras líneas o del índice temático de los mismos¹. A su vez, se anota en cada caso el enlace a través del cual se puede acceder en Internet para realizar la compra de dicho artículo.

¹ Las traducciones son mías. Se incluye a continuación de cada traducción, el texto original en francés.

MARCO TEÓRICO

SIMBOLIZACIÓN

Desde la teoría psicoanalítica el concepto de simbolización se torna fundamental para entender el pensamiento, el aprendizaje y, a nivel más general, la forma que el sujeto tiene de relacionarse con el mundo que lo rodea.

Pensar, representar, simbolizar

Se parte de la base que el conflicto entre el deseo y la realidad es parte constitutiva del ser humano. Son las defensas las que trabajan frente a la pérdida y la frustración que implican las prohibiciones impuestas por la realidad, dando lugar a la simbolización como forma de representar esa situación de ausencia, de falta. Las prohibiciones restringen el deseo y permiten que aparezca el pensamiento (Kachinovsky, 2012). Desde la perspectiva de Donald Winnicott, en sus orígenes el pensamiento surge en el bebé para hacer frente a las fallas adaptativas de la madre y así darles un lugar, poder preverlas y tolerarlas (Kachinovsky, 2012).

La simbolización para el psicoanálisis, asociada a la representación, está relacionada con el conocimiento y la memoria pero al mismo tiempo está íntimamente vinculada con el deseo y sus raíces inconscientes, siendo éste el motor del aparato psíquico. La representación no es un reflejo directo de lo que se percibe del entorno sino que se procesa de acuerdo a una dinámica pulsional que responde a lo vivido en la relación con el otro. Desde los primeros contactos con el otro, habrá inscripciones en el psiquismo que responden a cómo la pulsión invista lo percibido. Estas inscripciones se darán fundamentalmente a partir de la relación con el otro originario pero también a raíz de experiencias vitales diversas que impliquen otros significativos (Schkolnik, 2007).

Simbolización y estructuración del psiquismo

Los procesos de simbolización están estrechamente relacionados con el proceso de estructuración del psiquismo. Casas (1995, 1996, 1999) sostiene que existen dos mecanismos de defensa fundamentales en el trabajo sobre la ausencia que son la desmentida y la represión. La autora parte de los destinos de pulsión que ya veía Freud en

1915 y agrega la desmentida estructural como defensa frente a la indefensión que experimenta el niño. Este mecanismo de defensa es fundamental en la estructuración del psiquismo ya que es “una de las respuestas del aparato más inmediata, para resolver la indefensión estructural de los comienzos de la vida psíquica; imaginarizar, fantasear o alucinar (experiencia de satisfacción) que se tiene lo que no se tiene” (Casas, 1999: 155). La desmentida y la represión no se presentan de forma sucesiva y lineal sino que coexisten. Según la prevalencia de una sobre la otra se irá gestando la simbolización y se darán diferentes tipos de construcción de sentido. Los mecanismos de defensa diádicos o binarios, entre ellos la desmentida, operan sobre la pérdida suprimiéndola, mientras que los mecanismos triádicos, la represión y la sublimación, actúan a través de la sustitución. La simbolización implica la pérdida y al mismo tiempo la sustitución (Casas, 1999).

En lo que se refiere a la ausencia, la desmentida generalmente busca llenar ese vacío con objetos reales o ilusorios, pero esta acción no es necesariamente fuente de patología sino parte del camino que el niño hace en ese trabajo de simbolización. Por su lado, la represión originaria (en el origen del aparato psíquico) es la que constituye la discriminación yo / no yo y da lugar a la división inconsciente / preconsciente-consciente. Por medio de la represión, queda un resto de representantes enigmáticos que no acceden a la conciencia y que constituyen un primer núcleo inconsciente, sobre el cual se ejercerá la atracción de la represión secundaria que incorporará nuevos significantes a lo inconsciente (Schkolnik, 2007). En el interjuego dinámico entre desmentida y represión y a medida que la primera va disminuyendo en fuerza y la represión va resignificando las pérdidas y ausencias trabajadas previamente en la desmentida, es que la estructura edípica y la división tópica cobran consistencia (Casas, 1995). Para que se constituya un símbolo y se tramite la ausencia mediante mecanismos de sustitución, debe haber represión de uno de los términos de la analogía (Kachinovsky, 2006). De allí la importancia de la represión en la simbolización y en la estructuración psíquica.

Las fallas en la simbolización

Para Schkolnik (2007), la simbolización da lugar a la constitución de una malla o entramado que permite la circulación del afecto. Las vivencias que se dan en el encuentro y desencuentro con el otro producen movimientos representacionales que implican metáforas y metonimias, creando cadenas de representaciones que forman dicha malla. La misma se va reestructurando y modificando mediante movimientos de ligazón libidinal gracias al

trabajo de simbolización y a la vez de desligazón o rupturas que permiten la creación de nuevos lazos. Kachinovsky (2016b) plantea que los procesos de simbolización implican estos dos movimientos antagónicos y complementarios. Por un lado, la ligazón es la que une la malla de representaciones, organizando lo pulsional proveniente del interior del sujeto y lo externo proveniente del otro y, por otro lado, para que se funden nuevos lazos, debe existir la desligazón que oficie de corte o ruptura. Puede existir un exceso de ligazón con presencia de lazos inamovibles o un exceso de desligazón que implique una imposibilidad para establecer las estructuras simbólicas que organicen lo que proviene del otro y de lo pulsional. La falta de movilidad en el psiquismo, lo que no cambia que se traduce en síntoma, demuestra la existencia de una falla en la simbolización. Las fallas o fracturas en la simbolización también se pueden traducir en una carencia representacional.

Relacionándolo con la estructuración psíquica, Casas (1999) sostiene que pueden darse trastornos en la simbolización debidos a fallas en el trabajo de las defensas a los que la autora llama trastornos de la sustitución. Dichos trastornos pueden manifestarse a través del pensamiento como dificultades para discriminar fantasía y realidad, y en consecuencia para reconocer la alteridad, o pueden expresarse a través de un mayor peso del acto sobre la palabra. Por su lado, Bleichmar (2000) plantea la distinción entre trastorno y dificultad de aprendizaje. El primero se debe a una inhibición primaria de la inteligencia producto de las fallas en la represión primaria y por ende, de las dificultades en la constitución del inconsciente y la división tópica del psiquismo. La dificultad de aprendizaje, por su lado, se debe a una inhibición intelectual secundaria y se expresa como síntoma.

Lo arcaico y los procesos de neogénesis

Retomando la idea de falta de movilidad en el psiquismo como consecuencia de las fallas en la simbolización planteada por Schkolnik (2007), vemos cómo la autora deja en evidencia que las limitaciones a nivel de la simbolización pueden estar presentes en todas las patologías y no solamente en aquellas que trascienden el ámbito de la neurosis. En la neurosis, lo desmentido y escindido puede coexistir con lo reprimido, y por ende el narcisismo secundario o fálico propio de la represión secundaria puede acompañarse de un narcisismo arcaico que da cuenta de la falla a nivel de la represión originaria y que está vinculado a la desmentida de la alteridad. En el trabajo clínico con aquellas patologías donde predomina un funcionamiento arcaico, además de vencer resistencias, hay que realizar un trabajo de construcción que genere puentes y ligazones para recomponer la

mallá fallante y permitir el acceso al sentido a través del encuentro con un otro significativo diferente al otro originario (Schkolnik, 2007). Esto se relaciona con la promoción de procesos de neogénesis que propone Bleichmar y que retoma Kachinovsky, describiéndolos como un “engrosamiento de la urdimbre representacional y la creación de nuevas rutas asociativas” (2016b: 304). En estos casos, el trabajo debe ir más allá del psicoanálisis tradicional ya que, al decir de Kachinovsky (2016b), esta herramienta presenta sus limitaciones para moverse en la zona de lo arcaico.

Estas situaciones también pueden pensarse a partir de los conceptos de simbolización primaria y secundaria que propone Roussillon (2013), que a su vez toman como punto de partida los procesos primarios y secundarios planteados por Freud para explicar la construcción de las representaciones psíquicas. El proceso primario transforma la primera inscripción bruta de la experiencia o “traza mnésica perceptiva” en representación de cosa, y el proceso secundario hace pasar a esta última a la representación de palabra. El producto de la simbolización primaria es una representación que puede “devenir lenguaje” y se integra en la subjetividad (Roussillon, 2013: 14). Al aparecer el lenguaje junto al proceso secundario, la ligazón verbal contiene y transforma las redes afectivas y las representaciones de cosas. Según este autor, en una patología relacionada con el narcisismo primario, el cuadro va más allá de la asociación verbal y la reminiscencia de las experiencias previas a la aparición del lenguaje se traduce en una patología del afecto o del acto.

Simbolización y aprendizaje

Grunberg, Patiño y Yapura (2015) refieren a los planteos de Aulagnier para subrayar la estrecha relación que existe entre aprendizaje y actividad representativa. La simbolización es la forma en que cada sujeto representa los objetos que lo rodean y la misma depende de la calidad de la oferta simbólico-libidinal recibida pero también de su forma particular de procesarla. De acuerdo al grado de plasticidad o de rigidez en los procesos de simbolización, podrán existir restricciones en los aprendizajes o no. En este sentido, Green (en Grunberg et al, 2015) introduce la posibilidad de que el psiquismo funcione a partir de procesos terciarios que implican un equilibrio dinámico entre los procesos primarios y secundarios, entre los aspectos subjetivos y fantasmáticos y aquellos que permiten transmitir y compartir con otros las experiencias. “Un funcionamiento plástico

de estos procesos, garantiza aprendizajes significativos, producciones subjetivadas que posibilitan al sujeto elaborar algo de la experiencia” (Grunberg et al, 2015: 168).

El niño con problemas de aprendizaje presenta una producción simbólica pobre, rígida y dificultades para procesar, transmitir y comprender los conocimientos. La forma en que cada niño procesa los conocimientos e interpreta la realidad que lo rodea es singular y esa forma particular permite deducir aspectos importantes de su subjetividad. El trabajo de la psicopedagogía clínica apunta a producir un cambio psíquico que implica una mayor heterogeneidad representativa, una mayor flexibilidad sustitutiva en sus formas de simbolizar, para dejar atrás la rigidez, a través de la expresión de los aspectos más subjetivos del niño, como son sus deseos, sus temores y sus angustias (Schlemenson, 2005).

NARRACIÓN Y MEDIACIÓN

La narrativa en la construcción del sujeto

Bruner (2003) sostiene que la narrativa cumple un papel relevante en la construcción del sujeto, de su identidad. El autor señala que la narrativa comprende relatos populares que expresan las creencias comunes referidas a la naturaleza humana y al mundo que nos rodea. La narrativa se basa en lo familiar, en lo que parece real y compartido, pero su misión es presentarlo de tal forma que parezca extraño, desafiando nuestra concepción de lo esperado, lo canónico. “La acción del relato no lleva tanto a recomponer el estado canónico, antes turbado, de las cosas, como a la intuición epistémica o moral de aquello que es inherente a la búsqueda de tal recomposición” (Bruner, 2003: 37). El hecho de compartir historias, a la larga, genera una comunidad de interpretación que es beneficiosa para la cohesión cultural pero sobre todo para crear un conjunto de leyes comunes. El autor sostiene que el ser humano es propenso a la narrativa ya que en ella busca dominar la sorpresa y el error. Por ese motivo, desde muy temprano, el sujeto se narra a sí mismo, inventando un relato acerca de quién y qué es. En esta “creación narrativa del Yo” (Bruner, 2003: 91) existe un balance, un equilibrio entre el compromiso con los otros, la pertenencia a un grupo y a una cultura, por un lado, y la autonomía, la convicción de tener una voluntad propia y una cierta libertad para elegir, por otro. De esa manera, la identidad es creada y recreada por medio de la narrativa; el yo es producto de sus propios relatos.

El cuento infantil desde el psicoanálisis

Desde Freud, pasando por autores contemporáneos que han retomado sus ideas, se ha señalado que los cuentos, así como los mitos, la literatura y el arte en general ofrecen representaciones humanas significativas (Gutfreind, 2002). Uno de los autores que se ha destacado en este sentido es Bruno Bettelheim. En su obra "Psicoanálisis de los cuentos de hadas" (1978) sostiene que los cuentos tradicionales habilitan al niño a comprender su realidad interna y el mundo que lo rodea ya que le presentan ideas que le permiten ordenarse y aportan a su crecimiento. El autor señala que:

Al hacer referencia a los problemas humanos universales, especialmente aquellos que preocupan a la mente del niño, estas historias hablan a su pequeño yo en formación y estimulan su desarrollo, mientras que, al mismo tiempo, liberan al preconscious y al inconsciente de sus pulsiones (Bettelheim, 1978: 13).

Por su lado, Casas realiza una lectura de lo que representan los cuentos en la infancia, gracias a los cuales "se produce un verdadero "entrenamiento" de simbolización", cumpliendo una función estructuradora del psiquismo (1999: 80). El cuento infantil se encuentra entre las creencias y la ilusión, propias de la desmentida, y el pasaje a la representación que implica la ausencia y la desilusión. Para la autora, el cuento "reúne el goce más directo de lo pulsional, a través de la deriva sublimatoria del placer de la representación que es trabajo del inconsciente (y la posibilidad del pensamiento)" (Casas, 1999: 76). Gracias al contenido del relato, se articulan en el niño los efectos de sus propias vivencias, promoviendo nuevos enlaces de representaciones.

Chouvier y Morhain (2010) sostienen que el cuento es un tipo de relato que se diferencia de otros porque es una historia impersonal que, al perder su subjetividad, se dirige a cualquier sujeto. De esa forma, el cuento perdura a través del tiempo y su contenido, más allá de las palabras que lo conforman, es capaz de hablarle tanto al consciente como al inconsciente. Según los autores, esa distancia temporal y personal es la que le confiere al cuento su capacidad para hacer presentes los conflictos y angustias más profundos, sin reavivarlos. El cuento permite una regresión tolerable para el yo, a un momento mágico en el cual quedan suspendidas, por un tiempo, la imposición de la realidad actual y la barrera entre el adentro y el afuera, definiendo un espacio potencial que es característico de la actividad lúdica.

Uso terapéutico de los cuentos

Monzani (2005) realiza un recorrido por diferentes autores e investigadores para dar cuenta de la situación teórica y práctica en torno al uso terapéutico del cuento infantil. Por un lado, señala que las investigaciones y teorías clínicas sobre el tema conjugan los conceptos de mediación psíquica y de narración. Por otro lado, hace referencia a las prácticas terapéuticas individuales y grupales que se desprenden de las mismas. Tanto este autor como Gutfreind (2002) señalan el carácter maleable y abierto del cuento, que explicaría al mismo tiempo la amplia variedad de prácticas que se sustentan en su uso y la capacidad que este tiene de adaptarse a las necesidades de los niños.

El trabajo de Pierre Lafforgue es un ejemplo fundamental del uso terapéutico del cuento infantil (Monzani, 2005). Su investigación tiene como intención comprobar experimentalmente la teoría de Bettelheim sobre los efectos positivos de los cuentos en el desarrollo de los niños. En la experiencia de Lafforgue, el cuento se utiliza como mediador con el fin de ayudar a los pacientes a pensar y simbolizar sus fantasías y angustias más arcaicas que, de otra manera, no podrían ser manejadas.

Por su lado, Gutfreind (2002) fundamenta el uso terapéutico del cuento, diciendo que probablemente el cuento haya tenido una función terapéutica desde siempre, más allá de que no se utilizara con esos fines. Eso explicaría que los mismos hayan permanecido y se hayan transmitido a través de las generaciones. Es el caso de los cuentos tradicionales, pero el autor reivindica también el uso de los cuentos modernos o “de autor”, más allá de no tener la densidad y la legitimidad que da el paso del tiempo. Su investigación implica el trabajo con cuentos en un grupo de niños separados de sus padres y viviendo en centros de acogida. Su forma de intervenir, el taller con cuentos, se inspiró en las ideas y reflexiones del trabajo de Lafforgue. El objetivo de Gutfreind (2002) es demostrar que el trabajo con cuentos infantiles, tanto tradicionales como modernos, tiene efectos terapéuticos sobre la vida imaginativa de dichos niños, es decir que desarrolla y moviliza sus capacidades representativas y simbólicas para permitirles expresar sus vivencias. El autor concluye, gracias a que en su investigación también existía un grupo control con niños preescolares que no presentaban la misma realidad de abandono, que los beneficios del cuento no se reservan a un tipo de población en particular sino que su riqueza lo transforma en una herramienta terapéutica dirigida a todos los niños.

Haciendo referencia a la investigación de Frydman, Marino y Collinet, Monzani (2005) explica los efectos positivos de un taller de cuentos en niños con dificultades de aprendizaje a través de dos factores fundamentales que estarían en juego: la dinámica grupal y sus especificidades y el carácter maleable del cuento como mediador que permite que los niños puedan ligar mejor sus afectos y representaciones, expresándose a través de imágenes y palabras.

Mediación y objeto intermediario

Quélin-Souligoux (2003) intenta definir las nociones de mediación y de objeto intermediario o mediador dentro del trabajo que se realiza en grupos terapéuticos con niños. El objeto mediador puede ser un objeto concreto, un juego o dramatización o un objeto cultural, como es el caso del cuento. Dentro de la relación psicoterapéutica, el objeto mediador cumple el papel de puente entre la comunicación consciente y la comunicación inconsciente, articulando las subjetividades de dos o más personas. También puede oficiar de lazo entre la realidad externa y el mundo psíquico del sujeto. La autora retoma el concepto de objeto *médium* maleable de Milner² a través del cual el sujeto vive un momento de ilusión en el que se da una coincidencia entre el interior y el exterior. Esa maleabilidad del objeto le da la oportunidad al niño de experimentar dentro del grupo y de forma temporal, la maleabilidad del entorno. De esta manera se podrían compensar los fracasos o las fallas que existieron en sus primeros contactos con el mundo. Los objetos mediadores dentro de los grupos terapéuticos darían esa ilusión de omnipotencia, permitiendo a la vez simbolizarla. Al referirse a los aportes de Milner y Roussillon, la autora nos dice:

El médium sirve de intérprete, de transformador, de transmisor, de simbolizador entre la realidad psíquica y la realidad externa. Para jugar ese papel, debe ser maleable, es decir al mismo tiempo indestructible, extremadamente sensible e indefinidamente transformable aunque sin dejar de ser el mismo (Quélin-Souligoux, 2003: 34).

Chouvier (2015) plantea que el uso de las mediaciones se ha vuelto necesario tanto en el terreno de la cura como en el de la educación para paliar los problemas de maduración y de autonomía que presentan los niños. El objeto intermediario dentro de un grupo terapéutico permite auténticas transformaciones psíquicas, posibilitando un

² En una nota crítica de 1951 sobre el libro *Or not being able to Paint* de Marion Milner, Winnicott (1991) dice lo siguiente: “Porque mediante este proceso lo interno se actualiza en la forma externa y como tal pasa a ser la base, no sólo de la percepción interna, sino de toda genuina percepción del ambiente. La percepción misma es vista, entonces, como un proceso creador” (p. 123).

despliegue de la creatividad y del potencial interno del sujeto. El autor sostiene que el uso de las mediaciones es particularmente beneficioso para aquellos niños con patologías límites, de acuerdo a la "Clasificación francesa de los problemas mentales de niños y adolescentes" de Misès (2012). Según Chouvier (2010), las mediaciones artísticas pueden ser individuales o grupales pero lo fundamental es poner en práctica un dispositivo riguroso, con consignas claras y precisas. La adaptación del dispositivo y las consignas va a depender del objeto utilizado, así como de la población y el tipo de patología con la cual se trabaje. Al mismo tiempo, el autor señala que lo que cura no es el despliegue de la creatividad por sí solo sino el encuentro con un profesional de la cura y la puesta en juego de un campo transferencial.

Mille, Barthe, Bon Saint Come y Delhaye (2015) sostienen que el recurso a las mediaciones fue en un principio considerado como una forma de reemplazar o complementar un abordaje terapéutico tradicional pero que, hoy en día, tiende a imponerse como una alternativa con efectos psicoterapéuticos positivos, a veces inesperados. Los autores sostienen que se produce una cierta alquimia alrededor del objeto mediador y que la creatividad compartida en grupo permite un encuentro intersubjetivo junto a una reactivación de los procesos de pensamiento. En función de una disminución de las organizaciones neuróticas y un incremento de las patologías límites y narcisistas, la indicación de una intervención mediada se impone ya no por defecto sino como un espacio intersubjetivo propio que sostiene los procesos de subjetivación, es decir un área de juego compartido desde una perspectiva winnicottiana.

El cuento como objeto mediador

Picard (2002) sostiene que el cuento es un mediador de la vida psíquica. Entre sus virtudes terapéuticas se encuentra la de actuar sobre el preconscious, dándole al sujeto la posibilidad de pensar y simbolizar: "Para todos los niños, pero en particular para aquellos cuyo mundo interno no está suficientemente estructurado y que sufren dificultades importantes de simbolización, el cuento puede servirles de mediador, permitiéndoles restablecer su curiosidad y reinvestir sus procesos mentales" (p. 16). Según la autora, el cuento le ofrece al niño la posibilidad de pensar y soñar sobre lo que le sucede y de encontrar imágenes que le den respuestas a las preguntas que se hace sobre sus orígenes y su porvenir. En el caso de los niños que sufren de una ausencia de imaginación, como

pueden ser los niños disarmónicos o psicóticos, el cuento facilita la puesta en marcha del deseo de imaginar, de pensarse a sí mismos y pensar el mundo que los rodea.

Gutfreind (2002) plantea que los cuentos, dentro de un grupo terapéutico, funcionan como mediadores en la relación de los niños con los adultos, es decir de los movimientos transferenciales y contratransferenciales que se dan dentro del mismo. Por su lado, Brun (2015) señala que las modalidades transferenciales en este tipo de trabajo grupal con cuentos, se interpreta a partir de las identificaciones de los niños con los personajes del cuento. En relación a este tema, tanto Kachinovsky (2016a, 2016b) como Dibarboure (2015) plantean que en el “taller clínico-narrativo” no se trabaja *con* la transferencia, es decir no se hacen interpretaciones de la misma como en la clínica psicoanalítica tradicional, sino *en* transferencia. Por su lado, Leguizamón (2010) plantea la importancia de la contratransferencia cuando se trabaja en la zona de lo arcaico ya que la misma es la forma privilegiada de escucha en esos casos.

Kachinovsky (2016a, 2016b) da cuenta de los beneficios del trabajo con cuentos en el marco de un “taller clínico-narrativo”. La autora señala la importancia del cuento como aporte al capital simbólico del niño así como también a la subjetividad del mismo. Fuera del ámbito clínico tradicional, en este caso en la escuela, el cuento infantil forma parte de una herramienta que cumple la función de intermediación. La función mediadora del cuento dentro de un grupo consiste en oficiar de doble enlace a través de ligazones intrapsíquicas y ligazones intersubjetivas, a su vez, articulando lo particular con lo universal, lo pulsional con lo cultural. Los conflictos universales que presenta el cuento infantil junto a los movimientos de identificación y discriminación que inspiran sus personajes y situaciones promueven esa doble ligazón, permitiendo resguardar la intimidad y la sensibilidad de los niños participantes. La autora recalca el hecho que, en algunos casos donde las vivencias del pasado pueden haber sido dramáticas, al oficiar de oferta simbólica y proporcionar representaciones y enlaces posibles, el cuento puede inaugurar circuitos en los cuales se tramite el dolor.

CONSTRUCCIÓN DE ALTERIDAD Y SUBJETIVIDAD

Construcción de alteridad y uso del objeto

Para Bleichmar (2000) la construcción de la alteridad es un requisito de la inteligencia. Junto con la construcción de alteridad del objeto primario, surge la curiosidad y la aspiración de conocer que luego se desplazan del objeto materno a los otros objetos del mundo, dando lugar a la curiosidad intelectual. Es decir que la curiosidad da cuenta de la existencia del deseo de saber y, al mismo tiempo, de una alteridad construida. A la distinción entre inhibición intelectual primaria y secundaria, se le suma la diferenciación entre “aquellas circunstancias en que la curiosidad intelectual no ha llegado a constituirse (inhibición intelectual primaria) de otras en las que, una vez constituida, ha sido coartada (inhibición intelectual secundaria)” (Kachinovsky, 2012: 117).

Para pensar la construcción de alteridad, Kachinovsky (2016a) se refiere al concepto de Winnicott de “uso del objeto” que supone pasar de un objeto subjetivo, puramente proyectivo, a un objeto objetivo. Dicho pasaje implica el advenimiento del principio de realidad y permite que el niño conciba al objeto fuera de su control omnipotente.

Winnicott (1972) sostiene que el uso del objeto supone la existencia de una relación de objeto, pero se distingue de esta última ya que el uso del objeto requiere un objeto real, es decir, que pertenezca a la realidad compartida con los otros y que no sea solamente un manojo de proyecciones. La relación de objeto implica mecanismos de proyección e identificación mientras que el uso del objeto tiene en cuenta la naturaleza y la conducta del mismo. Según el autor, el individuo puede pasar de la relación al uso del objeto “solo por medio de la supervivencia real de objetos cargados, que al mismo tiempo pasan por el proceso de quedar destruidos porque son reales, y de volverse reales porque son destruidos (por ser destructibles y prescindibles)” (Winnicott, 1972: 122). El carácter de exterioridad del objeto es dado por el impulso agresivo y por el hecho que el mismo sobreviva a tal impulso.

El cuento o texto narrativo puede oficiar de objeto y contribuir a esa construcción de alteridad. Cantú (2011) sostiene que el uso del texto también implica su destrucción en el sentido que lo plantea Winnicott. Cuando se da el uso del texto se construye un espacio ficcional y esto es posible dentro de una zona transicional entre el adentro y el afuera del lector. Para Cantú (2011), la lectura implica el uso del texto para así dar lugar a lo que él

llama una experiencia de lectura. Esta experiencia solo es posible si el objeto, lo que el autor denomina “escrito”, es desligado o destruido como objeto interno pero sobrevive como objeto externo para pasar a ubicarse de esa manera en el espacio transicional. Para que se pueda dar el uso del texto, es necesario que exista un pacto ficcional en el que el lector crea en la veracidad de lo que está leyendo aún sabiendo que lo que lee no es verdad. Mediante la identificación y la distancia, el lector puede dejarse llevar por sus impulsos al amparo de la ficción. En este sentido, la identificación es fundamental para que ocurra la recepción literaria ya que sin identificación se daría un rechazo de la obra. El espacio ficcional se constituye gracias al mecanismo de la desmentida por medio del cual, al mismo tiempo, se reconoce y se desestima la diferencia.

Subjetividad y procesos de imaginación y reflexión

Al mismo tiempo que el cuento se constituye como objeto objetivo, dando cuenta de la construcción de alteridad, la lectura del mismo puede suponer una experiencia subjetiva que implique procesos de imaginación y reflexión y por lo tanto producción de sentidos subjetivos singulares (Cantú, 2011; Kachinovsky, 2016a). De acuerdo a Cantú (2011), los procesos de imaginación y reflexión que se ponen en juego en la experiencia de lectura suponen imaginar y crear representaciones nuevas mediante procesos instituyentes, para poder cuestionar lo que viene dado y acceder a la autonomía. En el mismo sentido, Kachinovsky (2016a) sostiene que “para que emerja un pensamiento crítico –creativo y reflexivo– se requiere sospechar del saber instituido, interrogar lo obvio y apartarse del consenso social” (p.15). De esta manera, la lectura implica creación de nuevos sentidos, resultado de la tensión entre lo instituido del escrito y lo instituyente de lo personal y subjetivo. En la práctica, estos procesos imaginativos y reflexivos pueden manifestarse a través de asociaciones que el sujeto realiza frente a lo leído como pueden ser “recuerdos, comentarios, dudas, preguntas, fantasías, etc.” (Cantú, 2011: 73).

Desde la perspectiva de las políticas sociales para la primera infancia y en esta misma línea de pensamiento, Reyes (2005) plantea la importancia de la promoción de la lectura desde la cuna ya que, en los primeros años de vida, la misma “provee el sustrato básico para que cada persona pueda desarrollar, a lo largo de las distintas etapas de la vida, alternativas cada vez más ricas y diversas para su crecimiento continuo como lector interpretativo, sensible, crítico y creador” (p. 12).

Diálogo y narración

Pasando al ámbito de la clínica psicopedagógica, Schlemenson (2004b) sostiene que tanto el diálogo como la narración son herramientas que pueden potenciar la producción simbólica de los niños. La autora parte de los aportes de Ricoeur para señalar que el discurso dialógico conecta el hablar y el escuchar y estas dos acciones implican la existencia de los otros, ya sea para confluir como para contraponerse. En el momento del diálogo, se producen cruces subjetivos y subjetivantes y a partir de las diferencias se puede dar lugar a procesos reflexivos. La autora señala que en el ámbito terapéutico, luego de la dinámica del diálogo, se debe pasar a una instancia de orden y concreción a través de una secuencia narrativa.

“La narración es un género discursivo que recupera algunos elementos de la realidad para ordenarlos temporalmente en un texto que muestra la intencionalidad de un autor, quien a través de su relato despliega un acontecimiento completo en forma coherente” (Schlemenson, 2004b: 43). Schlemenson se basa también en Ricoeur para plantear que la narración, como género discursivo, es un instrumento que promueve la complejización de la producción simbólica ya que, gracias a su carácter interpretativo, permite expresar los aspectos subjetivos del que la produce. La narración implica una interpretación subjetiva y esto es lo que la diferencia del diálogo. A través de la estructura narrativa, lo novedoso, lo diferente, lo instituyente se podría ver gracias al uso de determinados modos verbales, como son el condicional y el subjuntivo, que según la autora es la manera en que aparece el deseo. Los niños con dificultades en sus aprendizajes suelen tener problemas para darle forma a sus relatos, eludiendo el conflicto y quedándose en un registro más descriptivo.

A través de su investigación en aulas de educación inicial, Schlemenson pudo ver cómo, cuando el docente “propone el diálogo o el intercambio narrativo, abandona el lugar del saber y promueve en los niños la instauración de lo diferente en busca de lo novedoso” (Schlemenson, 2004b: 52). En este trabajo y siguiendo en la línea de los aportes de Ricoeur, Schlemenson (2004a) parte de la base que la forma en que el docente utiliza los verbos condiciona la producción de los niños: el tiempo presente potencia las descripciones mientras que el condicional o el futuro promueven la incertidumbre y abren a múltiples escenarios posibles. En los resultados, la autora señala un porcentaje muy bajo del uso del condicional, subjuntivo y futuro (2,79%) en las intervenciones de los docentes, dando cuenta

de tendencias homogeneizantes, repetitivas y restrictivas que no dan lugar a la expresión de lo novedoso y de proyectos (Schlemenson, 2004a: 12).

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de los aportes de autores que han llevado a la práctica un taller de cuentos como intervención clínica u otras experiencias similares, me interesa detenerme sobre algunos puntos que considero relevantes para pensar en la implementación de un “taller clínico-narrativo” en educación inicial o en un proyecto de investigación sobre el tema. Existen muchas variables a tener en cuenta a la hora de planificar, llevar a la práctica y evaluar una intervención de este tipo, pero estas son algunas consideraciones que me parecen relevantes, especialmente considerando las edades de los niños en este nivel educativo (3, 4 y 5 años).

El placer en la actividad

Uno de los puntos que me parece importante señalar, sobre el que hacen hincapié algunos autores (Chouvier, 2010, 2015; Chouvier & Morhain, 2010; Picard, 2002), es la referencia al placer como ingrediente fundamental de este tipo de talleres. En primer lugar, uno de los aspectos a tener en cuenta en la elección del objeto mediador es el hecho de que el mismo esté investido por el profesional que lo va a utilizar. En el caso del cuento, el adulto debe ser capaz de mostrar convicción y placer al contarlo y así permitir que se desencadene la dinámica grupal y transferencial necesaria para el proceso de cambio y dar lugar a las pulsiones y las emociones (Chouvier, 2010, 2015). Para evaluar el buen posicionamiento de los niños frente al objeto mediador elegido, existen dos indicadores positivos: el placer experimentado en la expresión lúdica de la actividad y la superación sublimatoria de las excitaciones (Chouvier, 2010).

Por su lado, Picard (2002) hace referencia al placer que suscita en los participantes el encuentro con el cuento. Mediante el pacto narrativo, el cuento brinda placer tanto al niño que escucha como al adulto que cuenta y es en ese espacio narrativo por su cualidad de espacio transicional, que el niño va a poder imaginar y simbolizar.

A la luz de estos aportes y en base a mi experiencia profesional con niños de nivel inicial, me parece fundamental tener presente el aspecto placentero y lúdico de la propuesta a la hora de llevar a la práctica un “taller clínico-narrativo” con niños pequeños.

La selección de cuentos

Existen diferentes posturas sobre la clase de cuentos que se deben elegir para un taller donde se utiliza este tipo de mediación. Se puede plantear un primer debate en torno al uso de cuentos tradicionales o cuentos modernos, como veíamos anteriormente. Otro tema que se plantea como importante, es pensar en la necesidad o conveniencia de utilizar como soporte el libro con imágenes. Incluso, en algunas experiencias se sugiere recurrir a cuentos pensados y escritos para cumplir con su función mediadora en un taller (Monzani, 2005).

Como apunte personal y basándome en lo leído, pero principalmente en mi contacto con el mundo de los libros infantiles, considero que para que el cuento cumpla con su función mediadora debe ser antes que nada una obra literaria con valor estético, ya sea que se trate de una adaptación de un cuento tradicional o un cuento escrito por un autor contemporáneo. En este sentido, me parece importante familiarizarse con la literatura infantil disponible y, como se señala en el punto anterior, cultivar el gusto por este tipo de obras para tener mejores fundamentos a la hora de realizar una selección.

Según Kachinovsky (2016a), los textos deben seleccionarse en función del aspecto subjetivo que se quiera trabajar y a su adecuación de acuerdo a las características del pensamiento según la edad de los niños, al léxico o a la sintaxis. Al trabajar con niños que presentan dificultades en relación al aprendizaje, se priorizan los textos que traten el tema del saber pero se recurre también a cuentos que presenten los avatares que implica el proyecto identitario.

Por su parte, Dibarboure (2015) plantea la utilización de cuentos fantásticos donde se subvierte el orden establecido de la realidad cotidiana con el fin de provocar asombro y promover el restablecimiento de un orden compartido a través de la búsqueda de respuestas subjetivas narrativas. En cuanto a la temática, el autor señala la importancia de recurrir a cuentos que se relacionen con la indefensión, las separaciones y la soledad ya que estos temas están especialmente relacionados con el trabajo psíquico de simbolización.

Brun (2015) reflexiona en torno al uso del cuento como mediador en el trabajo con niños psicóticos y autistas y plantea como hipótesis la necesidad de recurrir al registro sensorio-motor para que se dé la apropiación del cuento por parte de los niños. El pasaje por formas primarias o sensorio-motrices de simbolización les permitiría acceder posteriormente a los contenidos simbólicos del cuento por medio del lenguaje verbal. La

autora brinda algunos ejemplos de elementos que pueden acompañar al cuento, como ser el trabajo de dramatización, la utilización de disfraces o escenografía y los ritmos repetitivos. Estas consideraciones me llevaron a pensar en la importancia de estar abierto a la posibilidad de incorporar otros recursos que complementen al cuento a la hora de trabajar con niños pequeños que presenten dificultades en el área del lenguaje.

Un punto sobre el cual me parece importante reflexionar es sobre la posibilidad de usar libros con imágenes en un “taller clínico-narrativo” con niños de educación inicial. Si bien se debe priorizar la palabra como medio y como fin, es posible que se deba recurrir a ilustraciones, probablemente en las primeras instancias del taller o hasta que se evalúe pertinente para captar la atención de los niños de esas edades o quizás también para que comprendan y den sentido a las palabras que escuchan.

En relación al léxico y la sintaxis de los cuentos, considero que es probable que se plantee, en el trabajo con niños muy pequeños o en algunos casos donde existan grandes dificultades en el área del lenguaje, la necesidad de recurrir a estructuras sintácticas más simples, textos con repeticiones, retahílas u onomatopeyas donde se priorice el aspecto sonoro y lúdico de las palabras, quizás como un paso previo que despierte el placer por el lenguaje verbal.

Junto a estas consideraciones, el presente trabajo llega a su fin pero solo en el papel, porque quedan abiertos muchos caminos para continuar esta historia: nuevas lecturas sobre el tema, nuevas reflexiones, la posibilidad de realizar un proyecto de investigación, el ejercicio de una nueva profesión, el intercambio con colegas, el reencuentro con el trabajo con niños desde otro lugar...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bettelheim, B. (1978). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bleichmar, S. (2000). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2002). Inteligencia, pensamiento, simbolización. *Cuestiones de infancia*, 6, 77-97. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/298/1/Inteligencia_pensamiento_simboliz..pdf
- Boimare, S. (2005). *Peur d'apprendre et échec scolaire*. [Miedo a aprender y fracaso escolar]. *Enfances & Psy*, 3, 69-77. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2005-3-page-69.htm>
- Borzzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psyche*, 14(1), 192-209. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100015&script=sci_arttext&tlng=pt
- Brun, A. (2015). La rencontre analytique dans les dispositifs à mediations thérapeutiques, aux limites de l'analyse. [El encuentro analítico en los dispositivos que incluyen mediaciones terapéuticas, en los límites del análisis]. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 18(2), 234-252. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v18n2/1415-4714-rlpf-18-2-0234.pdf>
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Noveduc.
- Casas, M. (1995). Entre la desmentida y la represión. *Psicoanálisis APdeBA*, 17(3), 487-508. Recuperado de <http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/Casas-de-Pereda1.pdf>

- Casas, M. (1996). Investigación en metapsicología. Simbolización en psicoanálisis. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, 84-85. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/168872471996848511.pdf>
- Casas, M. (1999). *En el camino de la simbolización*. Buenos Aires: Paidós.
- Chouvier, B. (2010). La médiation dans le champ psychopathologique. [La mediación en el campo psicopatológico]. *Le Carnet Psy*, 1, 32-35. Recuperado de http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LCP_141_0032
- Chouvier, B. (2015). *Sens et portée des médiations thérapeutiques*. [Sentido y alcance de las mediaciones terapéuticas]. Presentado en Journées nationales MAS-FAM 2015. CREA, Bretagne. Recuperado de http://www.creai-bretagne.org/images/pdf/mas_fam_2015_bernard_chouvier.pdf
- Chouvier, B., & Morhain, Y. (2010). Le conte. Une parole virtuelle qui s'actualise. [El cuento. Una palabra virtual que se actualiza]. *Cahiers de psychologie clinique*, (2), 163-180. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-psychologie-clinique-2010-2-page-163.htm>
- 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/bitstream/123456789/7560/1/Dibarboure,%20Michel.pdf>
- Grunberg, D., Patiño, Y., & Yapura, C. V. (2015). *Estrategias de complejización de los procesos de simbolización mediante el uso de tecnologías: el desafío de la intervención en la experiencia de niños pequeños socialmente vulnerables*. Presentado en el VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.academica.org/000-015/451.pdf>
- Gutfreind, C. (2002). La psychothérapie de groupe à travers les contes: une expérience clinique avec les enfants placés en foyer. [La psicoterapia de grupo a través de los cuentos: una experiencia clínica con niños en hogares de acogida]. *La psychiatrie de l'enfant*, 1(45), p. 207-246. Recuperado de

<http://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2002-1-page-207.htm>

INE - Instituto Nacional de Estadística (2014). *Principales resultados. Encuesta continua de hogares 2014*. Recuperado de

<http://www.ine.gub.uy/documents/10181/37924/ECH+2014/808d35b5-f9df-44e6-86af-e4bec9f761a8>

Kachinovsky, A. (2006). *Relatos e identidades: Efectos de la promoción narrativa en niños de 4 y 5 años* (Proyecto presentado y aprobado por CSIC - UdelaR). Recuperado de http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_relatos-e-identidad.es.pdf

Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: Historias de aprendices*. Montevideo: CSIC-UdelaR.

Kachinovsky, A. (2016a). *El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo*. (Artículo inédito). Universidad de Buenos Aires.

Kachinovsky, A. (2016b). *Fronteras del psicoanálisis, fronteras de las neurosis*. *Revista de psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica de Madrid*, 76, 299-324.

Kachinovsky, A. & Gabbiani, B. (2013). *Una alternativa al fracaso escolar. Hablemos de buenas prácticas*. Montevideo: CSIC-UdelaR. Recuperado de http://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/1421_academicas__academicarchivo.pdf

Leguizamón, S. (2010). *El trabajo sobre lo arcaico. La "historia oficial del trauma" como riesgo*. *Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, 9, 76-90. Recuperado de <http://fepal.org/nuevo/images/stories/PDF/leguizamon.pdf>

Mille, C., Barthe, E., Saint Come, M. B., & Delhaye, M. (2015). *Thérapies avec médiations, ou la thérapie par surcroît: comment et quand poser l'indication d'un projet de soins «paradoxal»?*. [Terapias con mediaciones o terapia por añadidura: ¿cómo y cuándo indicar un tratamiento "paradójico"?]. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(5), 332-340. Recuperado de <http://dx.doi.org.proxy.timbo.org.uy/443/10.1016/j.neurenf.2014.11.003>

- Misès, R. (2012). Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent–R-2012. *Correspondance et transcodage CIM10. 5e édition*. [Clasificación francesa de los problemas mentales de niños y adolescentes. Correspondencia y transcodificación CIM10. 5ª edición]. Rennes: EHESP. Recuperado de <http://server2.docfoc.us/uploads/Z2015/11/28/VTbNDvbLSx/d438e5b609ebdfe371a0538dce444e2c.pdf>
- Monzani, S. (2005). Pratiques du conte : revue de la littérature. [Prácticas del cuento: revisión de la literatura]. *La psychiatrie de l'enfant*, 2(48), 593-634. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2005-2-page-593.htm>
- Peralta, Z. D. V., & Ronchese, C. M. (2011). *La literatura para niños como recurso subjetivante en los nuevos escenarios educativos*. Presentado en el III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-052/515.pdf>
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México D.F.: Océano Travesía.
- Picard, C. (2002). Contes et thérapie. [Cuentos y terapia]. *Dialogue*, (2), 15-22. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-dialogue-2002-2-page-15.htm> Schnitzer “Chez tous les enfants, mais plus particulièrement chez ceux dont le monde intérieur n'est pas suffisamment structuré, qui souffrent d'importantes difficultés de symbolisation, le conte peut servir de médiateur leur permettant une restauration de leur curiosité, un réinvestissement de leurs processus mentaux”. Traducción mía.
- Praz Pitteloud, S. (2008). Interactions autour des contes dans le cadre d'une prise en charge logopédique de groupe. [Interacciones en torno a los cuentos en el marco de un trabajo logopédico grupal]. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, (49), 153-168. Recuperado de http://doc.rero.ch/record/17942/files/Praz_Pitteloud_Sandrine_-_Interactions_autour_des_contes_dans_le_cadre_20100331.pdf
- Quélin-Souligoux, D. (2003). De l'objet à la médiation. [Del objeto a la mediación]. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* 2(41), 29-39. Recuperado de

<http://www.cairn.info/revue-de-psychotherapie-psychanalytique-de-groupe-2003-2-page-29.htm> “Le médium sert d’interprète, de transformateur, de transmetteur, de symboliseur entre la réalité psychique et la réalité externe. Pour jouer ce rôle, il doit être malléable, c’est-à-dire à la fois indestructible, extrêmement sensible et indéfiniment transformable tout en restant lui-même”. Traducción mía.

Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. (Documento de trabajo elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe). CERLALC, Bogotá. Recuperado de www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf

Roussillon, R. (2013). Las simbolizaciones primarias y secundarias. *Revista de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica de Madrid*, 69, 219-241. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/sites/default/files/roussillon-simbolizaciones-primarias-y-se-cundarias-trad-elena-errandonea.pdf>

Schkolnik, F. (2007). El trabajo de simbolización: Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 104, 23-39. Recuperado de http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup104/rup104-schkolnik.pdf

Schlemenson, S. (2004a). Narración, imaginación y espacio escolar. *Cadernos de Psicopedagogía*, 3(6), 4-17. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-1049200400010002&lng=pt&tlng=pt

Schlemenson, S. (2004b). 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, S. (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. *Cadernos de Psicopedagogía*, 5(9). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-1049200500010005&lng=pt&tlng=es.

Winnicott, D. (1991). *Exploraciones psicoanalíticas II*. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

APÉNDICE

Benoit, H., & Klein, J. P. (2011). Action pédagogique, médiation symbolique et psychothérapie. [Acción pedagógica, mediación simbólica y psicoterapia]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2, 81-102.
<http://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2011-2-page-81.htm>

Resumen

La posibilidad que exista una continuidad entre la acción, la ayuda y la remediación pedagógicas, por un lado, y la mediación simbólica, por otro, sigue estando en debate hoy en día. ¿En qué condiciones lo pedagógico y lo simbólico pueden funcionar juntos? ¿Podemos determinar las condiciones objetivas a poner en práctica para que la acción y la remediación pedagógicas se articulen con la mediación simbólica? ¿Qué enseñanzas podemos sacar de los ejemplos de intervenciones psicoterapéuticas? ¿Cuál es la importancia de la dimensión artística desde esta perspectiva? Este artículo analiza tres contextos pedagógicos y educativos diferentes: en primer lugar, una situación de evaluación a partir de un ejemplo de producción escrita de un alumno de sexto y luego, dos situaciones de escolarización en un contexto común (la primera es la de un niño que presenta problemas en sus funciones cognitivas y la segunda es la de un niño sordo). En cada caso se toman en cuenta ejemplos de prácticas psicoterapéuticas implementadas en el contexto de una consulta en un Centro Médico-Psicológico (CMP).

Palabras clave

Accesibilidad, Arte, Escritura, Evaluación, Discapacidad, Mediación simbólica, Psicoterapia, Remediación pedagógica, Sujeto, Terapia

Résumé

La possibilité d'un *continuum* entre, d'une part, l'action, l'aide et la remédiation pédagogiques et, d'autre part, la médiation symbolique fait aujourd'hui encore débat. Dans quelles conditions le pédagogique et le symbolique peuvent-ils fonctionner conjointement ? Peut-on cerner les conditions objectives à réaliser pour que l'action et la remédiation pédagogiques s'articulent à la médiation symbolique ? Quels enseignements peut-on tirer

d'exemples d'interventions psychothérapeutiques ? Quel est l'intérêt de la dimension artistique dans une telle perspective ? Cet article analyse trois contextes pédagogiques et éducatifs différents : tout d'abord une situation d'évaluation, à partir d'un exemple de production écrite d'élève de sixième, ensuite deux situations de scolarisation en milieu ordinaire. La première est celle d'un enfant présentant des troubles des fonctions cognitives et la seconde, celle d'un enfant sourd. Dans chaque cas, sont mis en regard des exemples de pratiques thérapeutiques conduites notamment dans le contexte d'une consultation en Centre médico-psychologique (CMP).

Mots-clés:

Accessibilité, Art, Écriture, Évaluation, Handicap, Médiation symbolique, Psychothérapie, Remédiation pédagogique, Sujet, Thérapie

Brun, A. (2016). Spécificités de la symbolisation dans les médiations thérapeutiques.

[Especificidades de la simbolización en las mediaciones terapéuticas].

***Cliniques*, 1, 16-44.**

<http://www.cairn.info/revue-cliniques-2016-1-page-16.html>

Resumen

Las mediaciones terapéuticas han tenido un desarrollo considerable en estos últimos años. Generalmente se practican en grupo, pero todavía son pocos los casos en que son llevadas a cabo por psicólogos o psicoanalistas. A partir del ejercicio de intervisión de un taller de pintura que reúne pacientes psicóticos y autistas adultos, la autora analiza cuándo la mediación artística se puede considerar una psicoterapia analítica, en la medida en que esté basada en la asociatividad y la transferencia: asociatividad no verbal en torno a la dinámica sensoriomotriz y a los significantes formales y consideración de la transferencia de experiencias arcaicas catastróficas sobre el médium maleable (material, encuadre, terapeuta). A través de las respuestas de los clínicos, de su experiencia en común y de su trabajo para darle sentido, se establece un proceso de emergencia de la simbolización que la autora modeliza, señalando particularmente una primera fase de desimbolización, para llegar a la representación de figuras de reflexividad.

Palabras clave

significantes formales, médium maleable, sensoriomotriz, reflexividad, angustias catastróficas.

Résumé

Les médiations thérapeutiques ont connu un essor considérable ces dernières années. Elles sont souvent pratiquées en groupe, mais encore trop peu par des psychologues et des psychanalystes. À partir de l'exercice d'intervision d'un atelier de peinture rassemblant des patients psychotiques et autistes adultes, l'auteure analyse en quoi la médiation artistique est une psychothérapie analytique, à condition d'être fondée sur l'associativité et le transfert : associativité non verbale autour de la dynamique sensori-motrice et des signifiants formels et prise en compte du transfert sur le médium malléable (matériau, cadre, thérapeute) d'expériences archaïques catastrophiques. À travers les réponses des cliniciens, leur co-éprouvé et leur travail de mise en sens, s'instaure un processus d'émergence de la symbolisation que l'auteure modélise en dégageant notamment une première phase de désymbolisation, pour aboutir à la représentation de figures de réflexivité.

Mots-clés

signifiants formels, médium malléable, sensori-moteur, réflexivité, angoisses catastrophiques

Brun, A., & Guinard, F. (2015). Une approche psychodynamique des troubles spécifiques des apprentissages. [Un enfoque psicodinámico de los trastornos específicos de aprendizaje]. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2, 77-96. http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=NRP_020_0077

Resumen

La atención de los niños con problemas de aprendizaje se ha visto beneficiada por los últimos cambios paradigmáticos del psicoanálisis con respecto al acompañamiento de pacientes con dificultades importantes en la simbolización. Estos cambios epistemológicos hicieron posible el desarrollo de nuevos dispositivos de encuentro: *las mediaciones terapéuticas* que permiten que los niños con problemas de aprendizaje

exploren su sensorialidad apoyándose en el lenguaje y haciendo posible así la transformación de experiencias infantiles no subjetivadas. A través de la descripción de una experiencia de grupo de pintura con un preadolescente con problemas de aprendizaje, se pone en evidencia la forma en que los procesos de reactualización y de subjetivación que se establecen con el uso del objeto mediador tienen efectos positivos sobre las capacidades de simbolización movilizadas en los aprendizajes.

Palabras clave

aprendizajes, dislexia, mediaciones terapéuticas, neurociencias, psicoanálisis, simbolización

Résumé

La prise en charge des enfants présentant des troubles des apprentissages a bénéficié des dernières évolutions paradigmatiques de la psychanalyse dans l'accompagnement de patients en difficulté majeure avec la symbolisation. Ces mutations épistémologiques ont rendu possible le développement de nouveaux dispositifs de rencontre : les *médiations thérapeutiques*, permettant aux enfants en difficulté d'apprentissage d'explorer leur sensorialité en appui sur leur appareil de langage et rendant possible ainsi la transformation d'éprouvés infantiles non subjectivés. Au travers de la description d'une expérience de groupe peinture avec un préadolescent en difficulté d'apprentissage, ce travail met en évidence la manière dont les processus de réactualisation et de subjectivation qui s'engagent dans l'utilisation de l'objet de médiation ont des effets positifs sur les capacités de symbolisation mobilisées dans les apprentissages.

Mots-clés

aprentissages, dyslexie, médiations thérapeutiques, neurosciences, psychanalyse, symbolisation

de la Vaissière, H., & Monnier, É. (2014). Mots à maux. Le médium littéraire, soin ou transmissions culturelles. [El médium literario, cura o transmisiones culturales].

***Enfances & Psy*, 2, 156-167.**

http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=EP_063_0156

Resumen

Las terapias de grupo para adolescentes internados en unidad psiquiátrica obligan a pensar en un médium adaptado al trabajo psíquico propio de esas edades. El intercambio cultural entre generaciones y la inscripción en la cultura (*Kulturarbeit*) vuelven a ser cuestionados en el momento de la crisis pubertaria. La literatura y el escrito, elegidos como intermediarios terapéuticos, se prestan para varios niveles de simbolización. El texto literario y la escritura se completan y sostienen el narcisismo de cada uno dentro del grupo y el del grupo, en una búsqueda y una afirmación identitarias. Un texto literario leído en voz alta mezcla la envoltura materna primaria creada por las sensaciones sonoras y la herencia cultural transmitida en la elección del autor y de su texto. Los adolescentes despliegan sus potencialidades creativas en diferentes espacios de la sesión, conectados con sus movimientos internos y la intersubjetividad del grupo.

Palabras clave

adolescencia, dispositivo de grupo, grupo de mediación, lectura, escritura, creatividad

Résumé

Les thérapies de groupe à l'attention d'adolescents hospitalisés en unité psychiatrique contraignent à penser un médium adapté au travail psychique propre à cet âge. Le partage culturel entre générations et l'inscription dans la culture (*Kulturarbeit*) sont réinterrogés lors de la crise pubertaire. La littérature et l'écrit, choisis comme médias thérapeutiques, se prêtent à plusieurs niveaux de symbolisation. Le texte littéraire et l'écriture se complètent et soutiennent le narcissisme de chacun dans le groupe et du groupe dans une recherche et une affirmation identitaire. Un texte littéraire lu à haute voix mêle enveloppe maternelle primaire, créée par les sensations sonores, et héritage culturel, transmis dans le choix de l'auteur et de son écrit. Les adolescents déploient leurs potentialités créatives dans différents espaces de la séance, en lien avec leurs mouvements internes et l'intersubjectivité du groupe.

Mots-clés

adolescence, dispositif de groupe, groupe à médiation, lecture, écriture, créativité

Frydman, O., Marino, C., & Collinet, C. (2001). Contes et médiation symbolisante chez l'enfant présentant des difficultés sévères d'apprentissage. [Cuentos y mediación simbolizante en niños que presentan dificultades severas de aprendizaje]. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 49(1), 19-28. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0222961701800507>

Resumen

La investigación presentada versa sobre el desarrollo de las capacidades de simbolización de ocho niños de ocho y nueve años que fueron seguidos durante alrededor de cuatro meses en el marco de un taller de cuentos. Dichos niños presentaban dificultades de aprendizaje que justificaban una enseñanza especial, sin que fueran ni psicóticos ni deficientes intelectuales. Se les administraron tests proyectivos (TAT o CAT) antes y después del taller de cuentos, así como también a un grupo testigo de niños de la misma escuela que no formaron parte del taller. El material proyectivo de los primeros muestra importantes dificultades de simbolización. Sin embargo, los relatos recogidos en el post-test de los niños que participaron en el taller muestran signos evolutivos tanto cuantitativos (aumento de los esbozos de una trama narrativa) como cualitativos (aparición de la duda, de una organización temporal, de la referencia al mundo interno, etc.). Por otro lado, también pudimos constatar una evolución de ciertos aspectos formales y estructurales de los dibujos realizados a lo largo del taller. La aparición de esos signos evolutivos y las transformaciones del espacio interno a las que refieren parecen ir en el sentido de las hipótesis de autores como Boimare, en relación a los vínculos entre el miedo del mundo interno y el miedo de aprender, así como al papel transicional que pueden jugar los cuentos y los mitos en los niños que enfrentan dichos miedos.

Palabras clave

cuento, dificultades de aprendizaje, mediación cultural, simbolización

Résumé

La recherche présentée porte sur le développement des capacités de symbolisation de huit enfants âgés de huit à neuf ans et suivis durant environ quatre mois dans le cadre d'un atelier contes. Ces enfants présentaient des difficultés d'apprentissage justifiant un enseignement spécial tout en n'étant ni psychotiques ni déficients intellectuels. Des tests projectifs (TAT ou CAT) leur ont été administrés avant et après l'atelier contes ainsi qu'à un

groupe témoin d'enfants de la même école qui n'ont pas pris part à l'atelier. Le matériel projectif fait apparaître d'importantes difficultés de symbolisation chez ces enfants. Cependant, les récits recueillis au post-test chez les enfants ayant participé à l'atelier font apparaître des signes évolutifs aussi bien quantitatifs (augmentation des ébauches de trame narrative) que qualitatifs (apparition du doute, d'une organisation temporelle, de la référence au monde interne, etc.). Par ailleurs, nous avons également pu constater une évolution de certains aspects formels et structurels des dessins réalisés tout au long de l'atelier. L'émergence de ces signes évolutifs et les transformations de l'espace interne auxquels ils renvoient semblent aller dans le sens des hypothèses d'auteurs tels que Boimare quant aux liens entre peur du monde interne et peur d'apprendre et quant au rôle transitionnel que peuvent jouer les contes et les mythes chez les enfants qui sont aux prises avec de telles peurs.

Mots-clé

conte, difficultés d'apprentissage, médiation culturelle, symbolisation

Guibert, M. C. (2007). La dimension groupale du conte. [La dimensión grupal del cuento]. *Groupes thérapeutiques*, 147-151.

<http://www.cairn.info/quels-groupes-therapeutiques-pour-qui--9782749207582-page-147.html>

Primeras líneas

He venido llevando a la práctica, desde hace varios años en el CMPP de Auxerre, grupos terapéuticos utilizando un mediador: el cuento. Las indicaciones se piensan en el momento de la síntesis clínica: casos límite, problemas de abandono, inhibiciones intelectuales. Se trata de niños que establecen pocos y en algunos casos, ningún vínculo. Tienen muy pocas representaciones. La mayoría tiene dificultades escolares y presentan trastornos...

Premières lignes

J'ai mis en place, depuis plusieurs années, au CMPP d'Auxerre, des groupes thérapeutiques avec un médiateur : le conte. Les indications sont réfléchies en synthèse : cas limites, problématiques abandonniques, inhibitions intellectuelles. Ce sont des enfants qui font peu, voire pas de lien. Ils ont très peu de représentations. Ils sont majoritairement en difficultés scolaires et présentent des troubles...

Gutfreind, C., Cheyssial, B., Aich, F., & Boirlaud, S. (2002). Atelier conte thérapeutique à l'école: Une expérience réussite d'ouverture à l'autre. [Taller terapéutico de cuentos en la escuela: Una experiencia exitosa de apertura hacia el otro]. *Psychologie & éducation*, 48, 39-46.

<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=13511546>

Resumen

En este artículo nos proponemos mostrar los efectos terapéuticos de los cuentos, en particular en términos de vida imaginaria (capacidad para construir representaciones y simbolizar) con niños de una escuela preescolar de la región parisina. Después de haber ubicado el marco de nuestro trabajo clínico sobre la utilización terapéutica del cuento con niños en familias de acogida, describimos los efectos de nuestra intervención en el grupo control, construido en la escuela. En este grupo, subrayamos particularmente los efectos observados en los niños provenientes de familias de migrantes y el beneficio que este tipo de trabajo aportó a todo el equipo. Abordando los aspectos destacados y los puntos de confluencia que surgieron de los datos provenientes de diversos instrumentos de evaluación utilizados en nuestro protocolo de investigación y esforzándonos por establecer acercamientos con nuestras fuentes bibliográficas y referencias teóricas, buscamos finalmente realizar una reflexión que apunta a contribuir en el estudio de la importancia de este tipo de intervención, que es clara en el caso de estos niños y para el equipo en cuestión.

Résumé

Dans cet article, nous nous proposons de montrer les effets thérapeutiques des contes, notamment en termes de vie imaginaire (de capacités à construire des représentations et à symboliser), auprès d'une population d'enfants d'une école maternelle de la région parisienne. Après avoir situé le cadre de notre travail clinique sur l'utilisation thérapeutique du conte avec des enfants en placement familial, nous décrivons surtout les effets de notre intervention dans le groupe contrôle, construit à l'école. Dans ce groupe, nous soulignons en particulier les effets observés chez les enfants issus de familles de migrants et le bénéfice que ce type de travail a pu apporter à toute l'équipe. En relevant les aspects marquants et les points de confluence qui ont émergé des données issues des divers outils d'évaluation utilisés dans notre protocole de recherche et en nous efforçant d'établir des rapprochements avec nos sources bibliographiques et références théoriques, nous cherchons enfin à mener

une réflexion visant à contribuer à l'étude de l'importance de ce type d'intervention, marquée pour ces enfants et pour l'équipe.

Hours, A. (2015). Au fil d'un groupe conte, l'aventure de quelques images. [A lo largo de un grupo de cuentos, la aventura de algunas imágenes]. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 5(1), 197-216.
<http://www.cairn.info/revue-journal-de-la-psychanalyse-de-l-enfant-2015-1-page-197.html>

Resumen

Después de haber presentado la importancia del enfoque psicoanalítico sobre la imagen y la representación, insistiendo particularmente en la relevancia de los primeros tiempos, y después de haber abordado el contexto del maltrato en niños desde un punto de vista clínico, el autor examina la virtud terapéutica de la imagen a partir de la experiencia de un grupo terapéutico propuesto a niños víctimas de maltrato. Un contexto clínico en el cual, a menudo, la imagen falta, como puede ser en el caso de numerosas situaciones traumáticas. En el curso de ese tiempo terapéutico, la “fabricación” de una imagen con la ayuda de un simple pedazo de papel se vuelve un excelente medio para favorecer un acceso al área transicional que se abre al juego y a la creatividad y, al mismo tiempo, las “cosas en imágenes” representan herramientas reales para la cura psíquica.

Palabras clave

cuento, infancia maltratada, grupo, imagen, juego, representación, simbolización, traumatismo

Résumé

Après avoir montré l'intérêt de l'approche psychanalytique de l'image et de la représentation, en insistant particulièrement sur l'importance des premiers temps, et après avoir envisagé le contexte de la maltraitance chez l'enfant d'un point de vue clinique, l'auteur examine la vertu thérapeutique de l'image à partir de l'expérience d'un groupe thérapeutique proposé à des enfants victimes de maltraitance. Un contexte clinique dans lequel, bien souvent, l'image manque comme cela peut-être le cas dans de nombreuses situations traumatiques. Au cours de ce temps

thérapeutique, la « fabrique » d'une image à l'aide d'un simple bout de papier devient un excellent moyen pour favoriser un accès à l'aire transitionnelle qui ouvre sur le jeu et sur la créativité et, du même coup, les « choses en image » représentent de réels outils pour le soin psychique.

Mots-clés

conte, enfance maltraitée, groupe, image, jeu, représentation, symbolisation, traumatisme

Lafforgue, P. (2007). L'atelier conte thérapeutique. Une expérience autour de la narration de contes traditionnels en groupe. [El taller de cuentos terapéutico. Una experiencia grupal en torno a la narración de cuentos tradicionales]. *Groupes thérapeutiques*, 59-68.
http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ERES_QUELI_2007_01_0059

Primeras líneas

El cuento pertenece a un grupo social. Le habla a la parte infantil del niño y del adulto. El cuento es leído y escuchado en grupo, actuado en grupo, el dibujo es elaborado en grupo. El juego psicodramático o juego de roles surgido del taller de cuentos le permite al niño utilizar la estructura del relato para: hablar de él; asociar en grupo; utilizar el espejo del grupo; utilizar la función acogedora,...

Índice del artículo

LA DIMENSIÓN GRUPAL Y EL TALLER DE CUENTOS

EL PSICOANÁLISIS Y EL CUENTO

Los arcaísmos en los relatos de la oralidad

La estructura del cuento de la oralidad

El grupo familiar en el cuento popular

La gran figurabilidad de las imágenes del cuento

La elaboración secundaria y el cuento popular en la cura

EL CUENTO EN LA INSTITUCIÓN

CONCLUSIÓN

Premières lignes

Le conte appartient à un groupe social. Il parle à la partie infantile de l'enfant et de l'adulte. Le conte est lu et entendu en groupe, joué en groupe, le dessin est élaboré en groupe. Le

jeu psychodramatique ou jeu de rôle issu de l'atelier conte permet à l'enfant d'utiliser la structure du récit pour : parler de lui ; associer en groupe ; utiliser le miroir du groupe ; utiliser la fonction accueillante,...

Plan de l'article

LA DIMENSION GROUPE ET L'ATELIER CONTE

LA PSYCHANALYSE ET LE CONTE

Les archaïsmes dans les récits de l'oralité

La structure du conte de l'oralité

Le groupe familial dans le conte populaire

La grande figurabilité des images du conte

L'élaboration secondaire et le conte populaire dans le soin

LE CONTE DANS L'INSTITUTION

CONCLUSION

Lego, G. (2015). De la médiation groupale conte à l'émergence du sujet. [De la mediación grupal del cuento a la emergencia del sujeto]. *Empan*, 3, 73-79. <http://www.cairn.info/revue-empan-2015-3-page-73.html>

Resumen

En el tratamiento de patologías graves, los grupos terapéuticos nos permiten el manejo de una transferencia tanto horizontal como vertical. Gracias a este cruce de interacciones obtenemos una fragmentación significativa de los efectos transferenciales. Los cuentos funcionan como una "envoltura aseguradora" que permite recibir los afectos regresivos, las mociones pulsionales arcaicas. Estructurados a partir de la ley de la palabra y de la transmisión de las prohibiciones fundamentales, son el vehículo de una codificación y de una organización de la experiencia social y psíquica.

Veremos, de la mano de Constantin, cómo nuestras intervenciones consisten primero en formar una barrera para el goce invasor de un real alucinatorio. Después, el "saber que no se sabe" desde el lugar del sujeto, lo va a autorizar a una invención singular. Es a través de la dinámica grupal que el sujeto "perseguido" puede obtener una cierta estabilización: de la desviación de la pulsión de muerte a la emergencia de una subjetividad.

Palabras clave

Mediación grupal, terapéutica, cuento, espacio transicional, psicosis, intervención

Résumé

Dans le traitement de pathologies graves, les groupes thérapeutiques nous autorisent le maniement d'un transfert tant horizontal que vertical. Ce chassé-croisé d'interactions nous permet d'obtenir une fragmentation, non négligeable, des effets transférentiels. Les contes œuvrent comme « enveloppe sécurisante » pour accueillir les affects régressifs, les motions pulsionnelles archaïques. Structurés à partir de la loi de la parole et de la transmission des interdits fondamentaux, ils sont le véhicule d'une codification et d'une organisation de l'expérience sociale et psychique.

Nous verrons, avec Constantin, comment nos interventions consistent d'abord à faire barrage avec la jouissance envahissante d'un réel hallucinatoire. Ensuite, « savoir ne pas savoir » à la place du sujet va lui autoriser une invention singulière. C'est par la dynamique groupale que ce sujet « persécuté » a pu obtenir une relative stabilisation : de la déviation de la pulsion de mort à l'émergence d'une subjectivité.

Mots-clés

médiation groupale, thérapeutique, conte, espace transitionnel, psychose, intervention

Quélin-Souligoux, D. (2007). Médiation et pratiques grupales. [Mediación y prácticas grupales]. *Groupes thérapeutiques*, 33-44.

<http://www.cairn.info/quels-groupes-therapeutiques-pour-qui--9782749207582-page-33.htm>

Primeras líneas

En numerosas instituciones, la puesta en práctica de actividades grupales, aunque específicamente diferenciadas, se apoya (cualquiera que sea la técnica utilizada) sobre una función terapéutica del grupo que queda en general implícita y un poco vaga en cuanto a sus sustentos teóricos. El proyecto terapéutico mismo puede tener como objetivo tanto una meta adaptativa como una regulación...

Índice del artículo

1. TRES TIPOS DE GRUPO

1. Las psicoterapias grupales
 2. Los grupos de mediación
 3. Los grupos terapéuticos mediados
 2. EL OBJETO MEDIADOR O MÉDIUM MALEABLE
 3. LUGAR Y FUNCIÓN DE LA MEDIACIÓN EN EL DISPOSITIVO GRUPAL
 1. Una propuesta
 2. Una elección y un investimento
 3. La presentación
 4. EL PAPEL DEL TERAPEUTA
- CONCLUSIÓN

Premières lignes

Dans de nombreuses institutions, la mise en place d'activités grupales, bien qu'explicitement différenciées, s'appuie, quelle que soit la technique utilisée, sur une fonction thérapeutique du groupe qui reste le plus généralement implicite, et un peu floue quant à ses soubassements théoriques, le projet thérapeutique lui-même pouvant avoir pour objet aussi bien une visée adaptative qu'une régulation...

Plan de l'article

1. TROIS TYPES DE GROUPE
 1. Les psychothérapies de groupe
 2. Les groupes à médiation
 3. Les groupes thérapeutiques médiatisés
 2. L'OBJET MÉDIATEUR OU MÉDIUM MALLÉABLE
 3. PLACE ET FONCTION DE LA MÉDIATION DANS LE DISPOSITIF GROUPAL
 1. Une proposition
 2. Un choix et un investissement
 3. La présentation
 4. LE RÔLE DU THÉRAPEUTE
- CONCLUSION

Quélin-Souligoux, D. (2013). Différentes fonctions de la médiation dans les groupes thérapeutiques d'enfants. [Diferentes funciones de la mediación en los grupos terapéuticos de niños]. *Groupes thérapeutiques*, 157-170.
<http://www.cairn.info/voies-nouvelles-pour-les-psychotherapies-de-groupe--978>

2749238319-page-157.html

Primeras líneas

Los grupos de niños que utilizan diversas mediaciones (cuentos, dibujos, juegos...) representan hoy en día una práctica corriente en psiquiatría infantil y en las estructuras médico-educativas. En ciertas instituciones, la indicación de integrar a los niños en grupos parece ser evidente, como si la dimensión del tratamiento fuera inherente a la situación grupal misma. Y a menudo, la diversidad de los objetivos...

Índice del artículo

1. La psicoterapia grupal
2. El grupo de mediación
3. El grupo terapéutico mediado
4. El grupo
5. La primera sesión
6. Conclusión

Premières lignes

Les groupes d'enfants utilisant diverses médiations (contes, dessins, jeux...) représentent aujourd'hui une pratique courante en pédopsychiatrie et dans les structures médico-éducatives. Dans certaines institutions, les propositions de mises en groupe des enfants paraissent aller de soi comme si la dimension du soin était inhérente à la situation groupale elle-même. Et la diversité des objectifs, souvent...

Plan de l'article

1. La psychothérapie de groupe
2. Le groupe à médiations
3. Le groupe thérapeutique médiatisé
4. Le groupe
5. La première séance
6. Conclusion

Sarris, D. (2006). Approche interculturelle et psychanalytique du conte grec comme objet thérapeutique chez l'enfant 5-12 ans. [Enfoque intercultural y psicoanalítico del cuento griego como objeto terapéutico en niños de 5 a 12 años]. *Psychologie clinique*, 22, 81-97.
<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=20412541>

Resumen

En este trabajo se estudia el papel del cuento y de la mitología griega como mediadores metacognitivos en la reeducación psicopedagógica y terapéutica de niños de 5 a 12 años. Se estudia el contenido del cuento y del mito griego dentro de un encuadre estructurado como es el del taller. El taller es un medio psicopedagógico y didáctico con dos funciones: proceso metacognitivo y proceso de estrategia mental (experiencia de mediación).

Résumé

Dans ce travail, on étudie le rôle du conte et de la mythologie grecque comme médiateurs métacognitifs dans la rééducation psychopédagogique et thérapeutique des enfants de 5-12 ans. On étudie le contenu du conte et du mythe Grec dans un cadre structuré comme celui de l'Atelier. L'Atelier est un moyen psychopédagogique et didactique avec deux rôles: processus métacognitif et processus de stratégie mentale (expérience de médiation).

Thomas, M., Drieu, D., Oulidi, J. J., & de Fleurian, A. (2016). Intérêt des groupes avec médiations. [Interés de los grupos con mediaciones]. *Adolescence*, 34(1), 129-138.
<http://www.cairn.info/revue-adolescence-2016-1-page-129.html>

Resumen

El trabajo grupal con mediaciones puede apoyar la simbolización en el tratamiento de adolescentes vulnerables. Como en el psicodrama, el dispositivo de un grupo “encontrado/creado” (en este caso con jóvenes de un albergue terapéutico) y el soporte de la narración (cartas, historias fantásticas, relato compartido con imágenes) pueden movilizar una dinámica de interfantasmización y escapar así de la violencia

de incorporaciones traumáticas que frenan el proceso de la adolescencia.

Palabras clave

Fantástico, Grupo, Mediación, Narración, Vulnerabilidad

Índice del artículo

1. Vulnerabilidad narcisista y traumas primarios
2. Construcción del dispositivo y proceso terapéutico
3. Un dispositivo/encuadre constituido dentro de una maleabilidad
4. Mediación de lo fantástico y de la narratividad

Résumé

Le travail groupal avec médiations peut soutenir la symbolisation dans les soins aux adolescents vulnérables. Comme dans le psychodrame, le dispositif d'un groupe « trouvé/créé » – ici avec des jeunes d'un hébergement thérapeutique – et le support de la narrativité (cartes, histoires fantastiques, récit imagé et partagé) peuvent mobiliser une dynamique d'interfantasmatisation et déjouer ainsi la violence d'incorporats traumatiques qui sidèrent les processus d'adolescence.

Mots-clés

Fantastique, Groupe, Médiation, Narrativité, Vulnérabilité

Plan de l'article

1. Vulnérabilité narcissique et traumas primaires
2. Construction du dispositif et processus thérapeutique
3. Un dispositif/cadre constitué dans une malléabilité
4. Médiation du fantastique et de la narrativité