

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado:

Intervención en Psicopedagogía Clínica:

fundamentos y análisis

Br. Mauro Magnone

CI 3840299-5

Tutora: Prof. Tit. Psic. Alicia Kachinovsky

Resumen

El presente trabajo encarna la doble función de ser a la vez la presentación de una intervención abordada desde la psicopedagogía clínica, más específicamente el trabajo con un niño con dificultades de aprendizaje realizado desde la narrativa como instrumento mediador, así como un repaso sobre las herramientas teóricas y prácticas de las que se hace uso.

Las fuentes conceptuales que perfilaron y enriquecieron esta empresa son autores del psicoanálisis, la psicopedagogía clínica, la psicología cultural, y la filosofía, como son Donald Winnicott, Hanna Segal, Bruno Bettelheim, Myrta Casas, Silvia Schlemenson, Julián Grunin, Alicia Kachinovsky, Jerome Bruner y Axel Honneth. Este trabajo pretende ser material donde se pueda conocer y repasar conceptos teóricos y herramientas prácticas, a la vez que dar muestra y testimonio de un trabajo vivo, con sus virtudes y con sus elementos a mejorar.

Introducción

Este apartado consiste en las preguntas que motivaron y orientaron el trabajo. En primer lugar, y dado que la formación de grado suele hacer énfasis en el adulto siendo el trabajo con niños una especialización (o al menos esa fue mi experiencia), una primer serie de interrogantes podría expresarse como: ¿qué particularidades tiene el trabajo con niños? ¿qué particularidades tiene el trabajo clínico con dicha población? ¿qué herramientas teóricas y prácticas se utilizan?

Por otra parte, el trabajo está enmarcado en un enfoque que si bien se encuentra emparentado con la clínica tradicional y admite que se lo denomine como un trabajo clínico, no se realiza de la misma forma ni en el mismo lugar, sino que se trata de un abordaje con las herramientas conceptuales y técnicas de la psicopedagogía clínica, y dentro de la institución escolar. En este sentido la segunda serie de interrogantes podría plantearse así: ¿qué es la psicopedagogía clínica? ¿cuáles son las características de una intervención desde la misma? ¿de qué herramientas teóricas y técnicas se echa mano?

Siguiendo la idea de que el trabajo no se realiza en un consultorio sino en el seno de la institución escolar, otra serie podría pensarse del siguiente modo: ¿cómo es el trabajo dentro de una escuela? ¿qué características tiene la intervención en dicho campo? ¿cuáles son sus demandas específicas, sus códigos, sus virtudes, sus limitantes? ¿cómo se trabaja sobre las dificultades en lo escolar?

Para finalizar la serie de interrogantes, y refiriendo a los resultados de un trabajo de tal índole, faltaría preguntarse: ¿cuáles son los alcances de una intervención así pensada? ¿de qué criterios nos podemos servir para evaluarla?

De ningún modo pienso que las respuestas que puedan inferirse en las páginas siguientes sean terminantes; creo en cambio que lo que sigue es una muestra de un itinerario personal guiado por estas preguntas y dudas, y atravesado por los encuentros y desencuentros, presencias y ausencias, eventos esperados e inesperados; en fin, no una crónica de hechos en sucesión lógica y necesaria, ni siquiera un registro “objetivo” del recorrido, sino una narrativa personal sobre lo vivido.

Justificación

El año pasado tuve la oportunidad de cursar la asignatura “Intervenciones en Psicopedagogía Clínica, El taller clínico narrativo en el ámbito escolar” en el marco de la materia/módulo Proyecto, a cargo de mi actual tutora la Prof. Tit. Alicia Kachinovsky, el cual me acercó a referentes académicos como Jerome Bruner, Donald Winnicott, Silvia Schlemenson, y Marcelo Viñar, entre otros. El proyecto incluía el trabajo en parejas con un niño con el cual se había trabajado el año anterior en modalidad de talleres grupales de cuentos, pero al hacerse difícil la ubicación de dicho niño así como el contacto con su madre y la escuela, tal instancia no se pudo realizar, eventualidad que recibí con poco menos que pena. Es que como estudiante de grado del plan IPUR (aunque ahora egrese con el plan 2013), las ocasiones de práctica se presentan sobre el final de la carrera, y son para mi gusto escasas. Sin embargo, con el cambio de plan se presenta el requisito de elaborar un trabajo final de grado, cuya modalidad puede ser convenida con el tutor, oportunidad que me permite transitar por esta experiencia que tenía en el debe. Hasta aquí los motivos personales que me impulsaron a realizar este trabajo.

También se puede invocar otra serie de motivos. Una motivación o preocupación de índole académico, en el sentido de que este no es un trabajo de escritorio, o no solamente; poco ganaría yo y quien tenga que leer estas líneas si mi trabajo final de grado fuese una reseña, monografía, u otro formato, en el cual no se hace más que dar cuenta de un proceso de lectura y síntesis. Entiendo que la carrera de Psicología tiene su base en la práctica, en la experiencia, donde se produce el encuentro entre campo, profesional, teoría y técnica, encuentro donde todo se transforma y surge la novedad.

Otra razón tiene que ver con mi inclinación por la educación, tanto en el nivel de los niños como de los adolescentes, orientación presente también en mis estudios y mi trabajo: en el ámbito de la Orientación Vocacional y Ocupacional, previamente como estudiante, hoy como Docente Grado 1 en un convenio entre PROGRESA-CSE y el Ministerio de Desarrollo Social. Entiendo la educación como un campo interdisciplinario y complejo, poblado por actores con necesidades acuciantes, tanto los estudiantes como los docentes y maestras, y que en conjunto no es nada más ni nada menos que la esfera de actividad social que forma personas y ciudadanos, actividad política en el mayor y mejor de los sentidos.

Por otra parte, está la aproximación a lo escolar desde la psicopedagogía clínica, un campo que me resulta novedoso, aunque para la psicología sea en todo caso una “vieja novedad”, como se desarrollará más adelante.

El trabajo así planteado promete ser la base sobre la cual comienzo a aprender sobre el tránsito por un campo, un marco teórico, y una práctica, así como una muestra de una intervención.

Marco Teórico

El Campo:

1-Un niño para armar:

El subtítulo intenta ilustrar la idea de que al intervenir se construye un mapa o un campo en base a un marco teórico con ideas fuertes y paradigmas, el cual mantiene siempre una ineludible distancia con el objeto real de la intervención. Tal desencuentro en el encuentro, de ser sostenido y aceptado como un dato o como un insumo más, es lo que da origen a replanteos y reelaboraciones, habilitando al cambio y a la novedad.

Por esto la primera tarea consiste en construir o armar un modelo de niño siguiendo algunos referentes teóricos, a sabiendas de que servirá de acercamiento al campo, pero que es posible de ser transformado en el encuentro, en la praxis. Sobre esto advierte Rodolfo:

“No es nada fácil determinar psicoanalíticamente lo que por lo común se designa al decir ‘niño’. Exige movilizar una serie de conceptos, dar no pocos rodeos, resultando finalmente que las cosas clínicas no coinciden del todo con las ideas previas que se tenían.” (Rodolfo, 2010: 17-18)

Freud en sus “Tres Ensayos para una teoría sexual”, no solo anuncia que el niño tiene una sexualidad, sino que utiliza este hecho para construir a partir del mismo una teoría sobre el hombre, en la que el psiquismo deviene a través del desarrollo psicosexual que data desde sus primeros momentos de existencia. Toda perturbación en alguna de sus etapas (real o imaginada pero vivida como tal), y toda fijación en el tránsito por las mismas, resultan eventos potencialmente patógenos. Es decir, que el sujeto psíquico se constituye como tal, ya sea más sano o más enfermo, a través de la sexualidad, siendo la infancia y la juventud momentos vitales de gran importancia en este proceso. Aquí se ve a Freud transitar desde el positivismo de la biología y la medicina de su época hacia otro enfoque: desde un proceso natural o biológico como es la sexualidad, a la cual accede mediante la vivencia personal, subjetiva y narrada de sus pacientes, extrae o extrapola sus relaciones y consecuencias para el ulterior desarrollo de la vida psíquica.

Pero el niño en Freud luego cobra otro valor, quince años después en “Más allá del principio del placer”. Aparece el infante del Fort-Da, elemento sobre o alrededor del cual se

construye una nueva etapa en el psicoanálisis, cuyo foco no será ya tanto la sexualidad sino el símbolo, con la consiguiente preocupación por el proceso de simbolización, el cual se monta sobre el desarrollo psicosexual. Es interesante ver cómo del mismo modo en que Freud postula que el psiquismo se desarrolla en movimientos que superan a la vez que incluyen las etapas anteriores, lo mismo ocurre con su teoría. Esto quiere decir, que el desarrollo psicosexual sigue siendo muy importante, pero el discurso se vuelca centralmente en la dirección de desentrañar cómo es el proceso de simbolización, de construcción de los símbolos, de la alteridad, y de la identidad, elementos estrechamente relacionados. En otras palabras, se pasa de un foco en lo biológico/instintivo y su articulación con lo social y cultural, a otro de fuerte carácter metapsicológico con relaciones hacia el conocimiento y reconocimiento de sí, del otro, y de la realidad.

Myrta Casas (1999) propone una relación de paralelismo entre algunas ideas de Freud y de Hegel. En cierto sentido representa una novedad, ya que Freud ha sido relacionado más frecuentemente con filósofos como Nietzsche y Schopenhauer. Estos puntos de contacto tienen que ver con el juego de presencia-ausencia en el proceso de simbolización, con el proceso dialéctico y la negación creadora hegeliana. En ambos casos se trata de un proceso no lineal, donde la interacción de los elementos antagónicos resulta en una transformación, que se traduce en la emergencia del sujeto. Más precisamente hablamos del trabajo del psicoanálisis sobre el juego de presencia-ausencia de la alteridad, la cual se va construyendo en ese juego, al mismo tiempo que la identidad; mientras que desde la filosofía hegeliana, la alteridad y más precisamente el choque con la misma, devendrá en un reconocimiento mutuo que brinda certeza de la existencia propia así como la del otro. Dice la autora:

“(…)lo que está allí implicado, como sustrato inconsciente, como meollo de la estructuración, es un juego de presencia-ausencia que vuelve consistente el símbolo de la negación. Éste sería el pivote esencial en la constitución de la división del sujeto y la organización de las instancias.

Lo negativo, la negación, la actividad negadora, el trabajo de lo negativo, son algunas de las formas en que este concepto es tratado en el psicoanálisis actual por numerosos autores: Green (1986-1990), Rosolato (1991), Kristeva (1981), Baranes (1991), Kaës (1991), Lacan (1983), entre otros.

Muchos de estos desarrollos se sostienen en la dialéctica hegeliana; retomo ese punto de partida a través de una síntesis donde Gil (1989, pp. 133-138) señala -siguiendo la reflexión

de Kojève sobre Hegel- que “la negatividad no es igual a la nada, sino que es acción creadora, se expresa por la acción, como obra, a través del trabajo.” (Casas, 1999: 115)

De Hegel se tomará otro concepto, a través de sus propias palabras:

“La autoconciencia es primeramente simple ser para sí, igual a sí misma, por la exclusión de sí de todo otro, su esencia y su objeto absoluto es para ella el yo; y, en esta inmediatez o en este ser su ser para sí, es singular. (...) Pero lo otro es también una autoconciencia; un individuo surge frente a otro individuo. (...) Cada una de ellas está bien cierta de sí misma, pero no de la otra, por lo que su propia certeza de sí no tiene todavía ninguna verdad (...) Pero, según el concepto del reconocimiento, esto solo es posible si el otro objeto realiza para él esta pura abstracción del ser para sí, como él para el otro, cada uno en sí mismo, con su propio hacer y, a su vez, con el hacer del otro.” (Hegel, 1993: 115)

La cita anterior sirve como bisagra para hablar del concepto de reconocimiento, el cual tiene su lugar en la intervención. Se trata de un proceso de cuyo progreso depende la construcción de una identidad autónoma, en contraposición a un sujeto cosificado o reificado, cuyos efectos se hacen extensivos al conjunto de la sociedad. El reconocimiento se juega en varios niveles, desde la relación con los semejantes y la comunidad o la sociedad organizada, hasta una relación de reconocimiento que el sujeto tiene consigo mismo. Lo que la frase pretende ilustrar, es cómo la identidad precisa como requisito fundamental, de un otro para ejercer un acto mutuo de reconocimiento, que legitima la singularidad de ambas partes. Axel Honneth, quien retoma el concepto desde Hegel además de continuar con su desarrollo, destaca la importancia del reconocimiento tanto en el desarrollo de la vida píquica, como en la esfera cognitiva, señalando que:

“(...) we could draw upon Donald Winnicott’s object relations theory, in which he concludes from his investigations into the child’s separation- individuation process that an individual’s psychic health depends on a playful and explorative way of dealing with his or her desires. This exploratory mode of relating to ourselves might well be thought to display essentially the same features that we would have reason to expect from a recognitional stance toward ourselves.” (Honneth, 2008: 65)

“(...) a small child must first have emotionally identified with an attachment figure before it can accept this person’s stance toward the world as a corrective authority. It is on these kinds of findings that I would like to build in order to prove the ontogenetic priority of recognition over cognition.” (Honneth, 2008: 42)

En síntesis, es gracias al proceso del reconocimiento que se deviene sujeto autónomo y sujeto de conocimiento, por lo que los esfuerzos orientados en dicho sentido tendrán esa doble recompensa: el aportar a la evolución y maduración del psiquismo, así como un mejor acceso al mundo del conocimiento gracias a ganar en capacidad para aceptar el punto de vista del otro, en detrimento del egocentrismo originario.

2-El niño y sus símbolos

Conforme el infante crece, se desarrolla y madura psíquicamente, va discriminándose de la madre o de quien funge como tal, en un proceso complejo que, como se mencionaba anteriormente, implica el juego de ausencia y presencia. Al mismo tiempo se va dando el proceso de desarrollo de las habilidades de comunicación, entrando el niño en el universo del lenguaje, primero la oralidad, y luego la lecto-escritura. Gradualmente el niño hace su entrada en la cultura, con la familia como principal agente. El entorno del infante no solo lo nutre de alimento, lo hace también con cariño, y con símbolos y sentidos vehiculizados de distinta manera. De hecho este proceso no es de ninguna manera pasivo por parte del infante, sino sumamente activo y creativo. El niño se encarga de jugar con los sonidos, reproducirlos y combinarlos, de jugar con las palabras y tratar de conjugarlas, de tomar las historias o símbolos que lo rodean, para hacerlas propias y resignificarlas con mayor o menor desviación respecto de los originales. Así como el niño y el hombre están hechos de carne y hueso, también están hechos de historias o símbolos.

Tanto Jerome Bruner(2003), como Ricardo Rodolfo (2010), coinciden desde distintos campos y prácticas, en la visión de un ser humano que *porque* está rodeado de historias.

Bruner desarrolla una investigación sobre cómo es la dinámica de una narrativa familiar y su vivencia entre los integrantes de la misma, cómo la misma permea y tiende a repetirse a veces enteramente, a veces parcialmente. Conceptualiza además la función de la narrativa en general, ya sea para la persona o para la cultura, como una manera de procesar aquello que se

separa de lo esperable o canónico, como una manera de capturar la novedad dentro del lenguaje haciéndola aprehensible.

Rodulfo (2010) centra su atención sobre lo que llama el “mito familiar”, lugar que preexiste al niño que viene a tratar de poblarlo y hacerse con y del mismo. El autor recomienda siempre remontarse a la prehistoria, al momento en que el sujeto no existía aún. Pensaremos entonces cómo era la dinámica de ese entorno al que llega, qué espacios viene a ocupar, qué lugares le son preparados y reservados, o en contraposición, cuáles le son vedados y prohibidos. Por poner un ejemplo, no es lo mismo el devenir de un sujeto que es deseado y el de aquél que no lo es, el de un niño que encuentra tramas de sentido con las cuales hacerse, y aquél para el cual no fue dispuesto un lugar de sujeto. También podemos pensar la dinámica de un ser que viene al mundo con la libertad de ser y desarrollarse, o de lo contrario, si viene a llenar un lugar cuidadosamente planificado y que no admite desviación.

Si bien hay en el autor un fuerte énfasis en la incidencia del sentido disponible para la construcción de ese nuevo ser, esto no es en detrimento de la idea de que hay un papel activo del sujeto, hay un movimiento singular por parte del mismo, el cual establecerá la configuración de aquello que encuentre para conformarse, con mayor o menor éxito, con mayor o menor desviación del destino que se pone sobre sus hombros, pero siempre una creación original y única. En sus palabras:

“Un mito familiar bien puede conceptualizarse como un puñado de significantes dispuestos de cierta manera. No obstante, nos resta mucho por examinar de aquéllos. Por lo pronto, recordemos que el significante no remite a la cosa directamente, sino que remite a otro significante, diferencia decisiva respecto del signo. (...) Tal es lo que distingue el plano del significante del plano del signo, la formación de una cadena: a nosotros nos interesa esa cadena *en tanto que inconsciente*. (...) Para poder ser, en el sentido en que cabe hablar en psicoanálisis, para encontrar cierta posibilidad de implantación en la vida humana, la única oportunidad que tiene un sujeto es asirse a un significante.” (Rodulfo, 2010: 40-41)

El otro reservorio de sentidos que se pondrá al alcance del sujeto para su construcción, es la cultura, pero llamaría a este factor la oferta cultural disponible, cuya disponibilidad está dada tanto por una razón de accesibilidad, es decir, por los medios por los cuales la misma llega o no a la familia, como por la permeabilidad de la misma y del sujeto a lo exogámico. Es decir que la cultura para ser aprovechada en tanto material de construcción del sujeto tiene que

ser materialmente asequible, pero requiere a su vez de una base o de una estructura psíquica ávida y capaz de incorporar sus contenidos.

Acercar aún más la cultura al niño, promover la construcción de historias para metabolizar vivencias de simbolización deficitaria, es ofrecer líneas de sentido con y a partir de los cuales tejer la trama psíquica.

3-Lo Escolar, lo infantil, y lo Infantil-Escolar

En este apartado se pretende conceptualizar por un lado el ámbito donde tiene lugar la intervención, y por otro sus características específicas, introduciendo las categorías de lo escolar, lo infantil, y lo infantil-escolar.

Sobre el ámbito en sí, hay que recordar que el trabajo tiene como escenario la institución escolar, poblada de actores con roles diferenciados y establecidos, espacios y horarios de circulación pautados, reglas, demandas y tiempos. Como en toda intervención que gira entorno a lo institucional, se hace necesario recordar y prestar atención a la dinámica de lo instituido y lo instituyente. Recordando, podemos decir que lo instituido tiene que ver con el conjunto de reglas, con el statu quo, o la homeostasis que la institución mantiene o persigue, mientras que lo instituyente son aquellos movimientos más o menos subterráneos, que intentan generar cambios en la institución. El resultado entre las dos fuerzas es una tensión que se hace patente más temprano que tarde. Su falta, o nuestra incapacidad para reconocerla es lo que debería alarmarnos al intervenir, ya que en definitiva el trabajo apunta siempre a cierto grado de transformación, lo cual generará más o menos resistencia, insumo que hay que tomar como un elemento más a tener en cuenta y a pensar de la práctica.

En este caso se trata de la institución escolar, donde el peso de lo instituido se hace notar, por ser un agente que apunta a la formación de personas y ciudadanos, que reproduce la sociedad y sus relaciones. El niño que transita por la misma no solo está para aprender los contenidos formales, sino también para aprender a ser un escolar, a construir su identidad como tal, como estudiante, y como sujeto de una institución, es decir, cumplir con horarios, normas de conducta, responsabilidades y tareas.

Transitar por una institución de la que uno no forma parte implica necesariamente ocupar el lugar del extranjero, lugar que puede ser vivido de distintas maneras, tratando de mitigar las diferencias y amoldarse, o asumirlo y hacer del mismo algo productivo y singular,

apostando a la transformación, a la negociación de sentidos y la apertura a la novedad. En palabras de Silvia Schlemenson:

“El extranjero, visto como compañero de grupo, no es un extraño a quien se evita, sino un semejante que hace caer la aparente integridad narcisística de los primeros años de la vida psíquica de un sujeto e impone la existencia de nuevos atributos. Promueve con su presencia el abandono del discurso parental como referente incondicional, realza la incompletud y representa lo novedoso sin producir angustia, sino deseo de conquista y cambio en una suerte de *re-vuelta* de lo íntimo a lo público.” (Schlemenson, 2009: 24)

El fracaso escolar es uno de los temas estrella de la agenda social y política de hoy y probablemente de siempre, más evidente en los últimos tiempos donde la mayor inclusión de niños al sistema educativo ha puesto en relieve carencias que anteriormente se invisibilizaban en la exclusión lisa y llana.

Kachinovsky (2012) habla del fracaso de *lo* escolar, en contraposición al fracaso del escolar, perspectiva que permite descentrar el problema del niño, para entenderlo como una problemática que involucra varios actores como son el valor de la educación en la cultura, el sistema educativo, la escuela, la familia, y el niño en cuestión. Sin embargo, al abordar una situación, no hay que perder de vista que la misma es siempre un fenómeno singular, es decir, es una configuración inédita con su propia identidad y características a estudiar y transformar.

Así como vemos que es mejor pensar en el fracaso de lo escolar en vez del fracaso del escolar, y como vemos que la situación del niño está sobredeterminada por factores como el mito familiar, su contexto sociocultural, y su singularidad, por lo que podríamos hablar de lo infantil como categoría, también creo lícito pensar en una categoría híbrida entre las dos, algo así como lo infantil-escolar. Esto resulta de que la intervención tiene como objetivo trabajar aquellos obstáculos o problemas en el aprendizaje que tienen un origen psicógeno, precisamente dentro del marco de la institución escolar.

El recorte a conocer e intervenir está constituido por las particularidades del niño, del mito familiar en el que vive, su escuela y su tránsito por la misma.

Las herramientas:

A) Psicopedagogía Clínica

1 - Conceptos

Si bien en este apartado desarrollaré los aportes y herramientas de la psicopedagogía clínica, entiendo que la misma está presente a través de todo el trabajo. No representa un elemento accesorio, ni un conjunto de recursos únicamente, sino más bien un marco referencial de teoría e insumos para la intervención, y es solo a efectos de la organización de esta exposición que encuentra su lugar en esta sección.

De cualquier modo, el acercamiento a la psicopedagogía clínica parece llevar implícitamente la dificultad de su definición: ¿es una disciplina, un campo de estudio emergente entre varias disciplinas, una especialización, un marco de trabajo? Me atrevería a decir ya que la respuesta depende de quien la transite y de cómo lo haga. De mi parte y de momento, entiendo la misma como un marco de trabajo, un conjunto de conceptos teóricos y de herramientas para intervenir sobre un campo específico, que sin embargo abreva en saberes de otras disciplinas, como son la psicología relacionada a lo educacional, y el psicoanálisis.

Haciendo una breve referencia al desarrollo histórico de la psicopedagogía clínica en nuestro país, podemos decir que este se encuentra en dos vertientes. La primera tiene su origen junto a la psicología, en el Laboratorio de Psicopedagogía Experimental, espacio fermental para ambas disciplinas. Posteriormente parecería que la psicología y la psicometría terminan imponiéndose frente a la psicopedagogía. La otra vertiente tiene que ver con el desarrollo de la neuropsiquiatría y neuropsicología, de la mano de referentes a nivel mundial como fueron María Rebollo, Carlos Mendilaharsu y Sélíka Acevedo de Mendilaharsu. Por decirlo de alguna manera, el mínimo denominador común aquí es la preocupación por el niño y sus dificultades en el desempeño escolar.

Más adelante en el tiempo, pero apenas un poco más lejos en el espacio, está la Psicopedagogía Clínica de la UBA, de la cual tomo como referente a la Dra. Silvia Schlemenson. De ella tomo la siguiente definición:

“La clínica psicopedagógica tiene por objeto el alivio del sufrimiento psíquico producido por las restricciones en la productividad simbólica, que alteran y fracturan el aprendizaje escolar. Pone en marcha un dispositivo que atiende a esas restricciones comprometidas en el retraso

pedagógico y las relaciona con los factores psíquicos que motivaron y limitaron el deseo por la invención imaginativa de situaciones de intercambio y aprendizaje creativos” (Schlemenson, 2009: 31).

La Psicopedagogía Clínica así planteada tiene proximidad con el psicoanálisis, pero tiene como preocupación central el aprendizaje y las repercusiones del devenir psíquico en tal proceso. Por un lado se trabaja con la noción de “contrato narcisístico”, bastante similar al anteriormente referido “mito familiar” que plantea Rodulfo. El contrato narcisístico, término acuñado por Piera Aulagnier (1977) y traído hasta aquí por Silvia Schlemenson (2009), consiste en un conjunto de axiomas, de sentidos y reglas inquebrantables, transmitidos desde los padres a los hijos, quienes conforman su psiquismo en base a los mismos. El cariz de los contenidos transmitidos tendrá mucho peso en el desarrollo ulterior de la vida psíquica del niño. Si el tono es más rígido y/o ineludible, si hay inestabilidad, abandono o desesperanza, lo que ha de seguir es un desarrollo marcado por la insuficiente, deficitaria o nula superación del desamparo original al que todos debemos afrontar. Su consecuencia será la consiguiente restricción y rigidez que se visibiliza en las producciones infantiles de tal filiación, así como una tendencia a la descarga de los impulsos por vía motriz. Si en cambio los contenidos se destacan por un carácter plástico, cálido y abierto a la novedad, es más probable que el resultado sea un psiquismo activo, creador, más seguro, ávido por la novedad, rasgos que se evidencian en una producción simbólica de progresiva riqueza, complejidad e integración. A todo esto se debe agregar que el momento de la escolarización es donde se produce el encuentro entre el contrato narcisístico y su devenir singular, y el funcionamiento de la institución escolar. Sobre dicho encuentro Schlemenson (2009) advierte:

“Cuando el establecimiento escolar elegido es sumamente afín a las modalidades de tramitación libidinal primaria, se dificulta la inclusión del niño en dicho ámbito, pues se aplanan las diferencias entre los términos del contrato narcisístico heredado de sus progenitores y las oportunidades de despliegue de un proyecto identificatorio suficientemente autónomo como para integrar la extranjería imperante en la escuela” (Schlemenson, 2009: 23).

Es decir que es en la tensión o en el conflicto que resulta del encuentro entre lo instituido escolar con lo que se trae de la familia (llámese su mito familiar, contrato narcisístico o modalidades de circulación libidinal primarias), donde el sujeto desarrolla la tarea de resolver las contradicciones emergentes, en medio de intercambios con sus semejantes y educadores.

Es precisamente en el conflicto donde se centrará la tarea y la atención a la hora de intervenir, accediendo al mismo mediante el discurso, la narrativa, la lectura, la escritura y el dibujo, permitiendo y promoviendo la expresión y transformación de los contenidos por canales que requieren a la vez que ejercitan y desarrollan los procesos terciarios. En otras palabras, lo que se intenta promover y sostener en el trabajo desde la psicopedagogía clínica, es la emergencia de los procesos terciarios, concepto tomado de André Green por Silvia Schlemenson, el cual consiste en la capacidad del sujeto de conjugar y crear a partir del dinamismo entre los contenidos de los procesos primarios y secundarios. El resultado son objetos novedosos a través de un trabajo activo y constructivo de la imaginación, que vienen a satisfacer carencias preexistentes, algo muy próximo a la tarea de la creación y uso de símbolos, superándola en tanto incluye necesariamente una preocupación por la originalidad y la novedad, no solo el uso de símbolos compartidos. Es un trabajo de composición original entre lo propio y lo ajeno, entre un adentro y un afuera que se construyen en el mismo proceso mediante un espacio novedoso, próximo a los fenómenos transicionales de Winnicott, concepto al que se hará referencia más adelante.

2 - Estrategias y técnicas

La intervención desde este marco consiste en el trabajo sobre las mismas actividades que se ven comprometidas, donde se produce la emergencia de las dificultades en el proceso de aprendizaje: la escritura, la lectura, la narrativa y el dibujo, generalmente mediante el uso de un cuaderno de trabajo, espacio donde se plasman las producciones individuales, tiempo en que el sujeto se muestra, se construye y se modifica.

El dibujo cobra un valor importante, ya que del análisis del mismo podemos evaluar e inferir datos sensibles sobre la conflictiva existente, así como observar los cambios que puedan ir sucediendo en el proceso. Se observarán el trazo y su intensidad, el carácter de las formas dibujadas, los temas recurrentes y las actitudes frente a la actividad.

La escritura aporta información similar a la actividad gráfica, con la salvedad de que esta última tiene una intención de portar y transmitir sentidos compartidos. En el caso de la escritura la atención se centra en las formas, borrones, tachaduras, repasos y faltas de ortografía, elementos que hacen al material para pensar la situación general.

La lectura por su parte, aporta más información sobre cómo es el vínculo del sujeto con los contenidos del mundo exterior y la cultura. Lógicamente una situación donde prima la

desobjetalización o retracción libidinal de los objetos, se expresa entre otras cosas en una dificultad en la tarea de leer, así como en la intromisión de elementos propios en la enunciación de lo leído, todo esto constituyendo material de análisis y trabajo.

El trabajo con la narrativa permite la expresión de los conflictos del sujeto, tanto a través del acto narrativo, como en momentos en que se busca la relación entre la trama de un cuento y acontecimientos de la vida misma. La narración de sucesos reales o imaginados, supone un trabajo de ordenamiento y jerarquización, construcción que mediante la búsqueda del empleo de varios tiempos verbales, intenta trascender el uso rígido del modo indicativo tan recurrente en los casos de restricciones simbólicas. Además, a través de intervenciones precisas del tenor de ¿cómo sería si...? se propone y se promueve la alteración de la narración, buscando por ejemplo otros finales o soluciones al nudo de la historia, añadiendo elementos a la trama como pueden ser situaciones diferentes, personajes, acontecimientos, para tratar de construir otras líneas de sentido. La introducción de alternativas, su reflexión e hilvanado dentro de las tramas es un ejercicio que busca trascender el acto narrativo en sí para extenderse hacia la vida misma, cuya íntima relación con la narratividad fue descrita anteriormente.

3 - Alcances:

Sobre los alcances de una intervención de este estilo, brevemente se puede decir que se considera de alguna manera exitoso o satisfactorio principalmente el hecho de constatar avances en la autonomía del sujeto en cuanto a sus procesos de aprendizaje, pero también por ejemplo una mejora en el rendimiento escolar, un enriquecimiento de las producciones y de la simbolización; mayor flexibilidad, reflexividad y creatividad en la solución de conflictos, o actitudes que den cuenta del reconocimiento intersubjetivo en detrimento de posturas más egocéntricas o de tintes narcisísticos.

Si bien se cuenta con un sostén teórico y técnico importante, como en toda situación clínica no debemos esperar soluciones mágicas y repentinas, el devenir de la práctica estará marcado por el curso singular de la intervención, y el grado de alianza que se pueda construir tanto con el sujeto en cuestión, su familia y la institución en la que está inscripto. Se trata de un proceso complejo y sobredeterminado por la miríada de líneas que atraviesan el campo de intervención, por lo que se debe estar atento y valorar los avances que se puedan observar, además de ser conscientes de que no se está frente a un proceso lineal, lo cual demanda tolerancia a la frustración y paciencia.

B) Los Cuentos

El cuento y el trabajo con y desde el mismo merece un apartado especial por ocupar un lugar central en la intervención realizada. Se trata de una tecnología cultural antiquísima, y en su trayectoria hasta nuestros días tanto los cuentos concretos como la actividad misma de contarlos se han ido perfeccionando. En un principio la actividad tenía el cometido de transmitir sentido, valores e identidad a la comunidad, pero también contenido de tipo religioso. Clarissa Pinkola Estés (2012) trabaja el lugar tan importante que tienen los cuentos en la vida de las comunidades, más todavía en aquellas donde la palabra oral pesa más que la escrita. Salvando las distancias, el niño viene al mundo más próximo a un funcionamiento de ese estilo, y es solo posteriormente que la palabra escrita toma fuerza. Posterior y progresivamente el acceso al cuento pasa por el uso del lenguaje escrito, por lo que funciona como un acicate para construir la competencia lectora. De todos modos, la actividad narrativa práctica o concreta, es decir, el acto mismo de contarle un cuento a un otro, tiene características propias que no son susceptibles de ser recreadas mediante el código escrito. Esto es porque el momento del cuento es momento de encuentro y de intercambio de historias. Si bien los niños suelen ser generalmente receptores de un cuento, el intercambio o su posibilidad siempre está allí: ya sea trayendo otros cuentos originales o no, o inmiscuyéndose dentro del cuento con sus impresiones, dudas y demás comentarios. El niño no solo necesita del cuento en tanto vehículo de sentidos y símbolos, sino que lo precisa como momento de relación. La actividad supone la escucha, la postergación de los impulsos, el respeto del turno del otro para hablar, y la atención a lo que se dice, por lo que el reconocimiento está presente en el momento del cuento.

Bruno Bettelheim trabaja el cuento de hadas como un recurso que dinamiza y nutre la vida psíquica. En el mismo existe un aporte de personajes con los cuales identificarse e irse “armando”, distintos de otros referentes en la vida del niño. La experiencia es siempre íntima y original para el niño, ya que él mismo elige qué se lleva del cuento para su fuero interno según su historia, momento vital y posibilidades. Otros personajes y situaciones en cambio ofrecen la oportunidad al niño de experimentar con más libertad sensaciones o afectos por medio de la proyección. El niño no solo tendría “necesidad de magia”, sino que la violencia que aparece en los cuentos, así como las desgracias, son también necesarias para metabolizar afectos de su vida cotidiana, pero en un entorno más seguro, y dentro de una trama de sentido ya planteada que el niño no tiene más que recorrer. No se está muy lejos de la concepción funcional de la

tragedia para Aristóteles, donde el espectador aprende a la vez que “purifica sus pasiones”. De este modo el niño es habilitado a sentir, por ejemplo, hostilidad hacia sus progenitores, o hacia sus hermanos o semejantes, entiende que es algo normal, y aprende las maneras que ofrece el cuento para superar los conflictos. Sin embargo no todos los cuentos poseen estas bondades, las mismas se encuentran en aquellos cuentos que han soportado el paso de muchos años en los que se han ido mejorando. Otros cuentos, sin embargo, como las versiones revisadas y rebajadas de los anteriores, no cumplen con su cometido. Se podría decir que hay una estructura común a la mayoría de los cuentos que asisten al proceso de subjetivación:

- a) Momento de calma inicial para el sujeto.
- b) Conflicto que suele involucrar la rivalidad de tipo edípico o entre hermanos, así sea disfrazado .
- c) Momento en que el protagonista se enfrenta a las adversidades y se vuelca a transformar su realidad con esfuerzo y valentía.
- d) Momento de crisis o una cuasi derrota del protagonista quien debe buscar la manera de reponerse, cambiar de estrategia, conseguir una herramienta especial, el apoyo de otros, etc.
- e) Victoria del héroe y la vuelta a una calma distinta a la inicial, caracterizada por transformaciones en el protagonista que tienen que ver con la seguridad, la fortaleza yoica, y la exogamia.

De ningún modo se está planteando que dicha estructura debería ser la regla en los cuentos, sino que se señala que en los momentos en que el sujeto mismo está en construcción se precisa de este tipo de contenidos, ya habrá tiempo más adelante para otro tipo, como es común la etapa de los cuentos de terror entre la etapa escolar y la preadolescencia, por dar un ejemplo.

En consecuencia podemos pensar el cuento como algo parecido a la zona de desarrollo proximal postulado por Vigotsky, un encuentro en donde un facilitador le aporta herramientas al educando para acceder a logros cognitivos cada vez más complejos. En este caso se trataría de una actividad que promueve no solo la adquisición de las competencias narrativa, lectora y escritora, sino también y de gran importancia, el acceso a símbolos, modos de dinamismo psíquico, de manejo y solución de conflictos.

Este tipo de intercambio edificante tanto con el cuento como quien lo cuenta también se puede pensar como próximo a los fenómenos transicionales trabajados por Donald Winnicott.

La idea central es que existen actividades en las que el sujeto construye la interioridad y la exterioridad, desde una zona intermedia, de carácter libre, lúdico y deseante. A modo de cierre de esta parte y para ilustrar mejor el concepto, siguen las palabras del autor:

“(...)la tarea de aceptación de la realidad nunca queda terminada, que ser humano alguno se encuentra libre de la tensión de vincular la realidad interna con la exterior, y que el alivio de esta tensión lo proporciona una zona intermedia de experiencia (cf. Riviere, 1936) que no es objeto de ataques (las artes, la religión, etcétera). Dicha zona es una continuación directa de la zona de juego del niño pequeño que “se pierde” en sus juegos.

En la infancia la zona intermedia es necesaria para la iniciación de una relación entre el niño y el mundo (...)” (Winnicott, 1982: 31).

Intervención

Informe sobre Martín, estudio de antecedentes

A modo de proteger la identidad del niño con el que se realiza la intervención, en adelante se hará referencia al mismo como “Martín”.

El primer acercamiento al caso es a través de las desgrabaciones de los talleres grupales en los que ;Martín participa en el año 2012, el informe que se realiza al término de dicho proceso y una entrevista a la madre realizada en la misma época.

De dichos insumos se extrae información sobre su conducta, conformación y dinámica familiar.

Martín es un escolar de ocho años de edad, nacido en el exterior, y vive con su madre y su hermana en el fondo de la casa de sus abuelos maternos. Se menciona sin embargo que el contexto está marcado por la inestabilidad laboral y domiciliaria de su madre. En la época de la

entrevista, Martín concurre a la misma escuela donde su madre concurre de niña. Su padre, a quien no conoce y menciona excepcionalmente en su discurso, vive en el exterior, y no hay en su vida cotidiana una figura que haga de padre. Su hermana es hija de otra pareja de su madre, relación que en ese entonces está terminando. La entrevista con la madre aporta información importante referente a la dinámica entre Martín y ella. Existe un vínculo erotizado entre los dos, los contenidos edípicos son claros y recíprocos. Esto se infiere del discurso de su madre, como por ejemplo: *“Él me dice: “mamá, yo te amo”. Él vive atrás mío: mamá, cariño, me dice. Por ejemplo, él me dice: “cariño, qué hermosa que estás”. Me habla... como un hombre, digamos. Me dan ganas de comérmelo. Cuando me dice tierna, cuando me dice gatita. Todo como grande.”* También hay indicios de una relación marcada por el control y el engaño, algo que aparece en el discurso en frases como: *“tendría que controlar en el comedor a ver si me come.”* Martín es descrito como un niño muy “menudito”, algo inapetente, y propenso a enfermarse, a pesar de practicar deporte (fútbol) de forma bastante regular. La madre refiere a que la ansiedad y la tendencia a la fantasía sería algo “heredado” de ella misma, mientras que por otra parte, Martín juega bien al fútbol, rasgo proveniente del padre.

En cuanto a su conducta y rendimiento escolar, se destacan su inquietud y verborragia con contenidos fantasiosos, denotando un monto importante de ansiedad. Esta situación a la cual se suma la intermitencia de su asistencia a clase, repercute negativamente en su escolarización, mostrando dificultades en su proceso de alfabetización.

Martín es un niño con una inteligencia normal, acorde a su edad, información que aporta la realización de un WISC. Esto da la pauta de que su bajo rendimiento obedece a conflictos afectivos que lo superan y no puede manejar adecuadamente, por lo que se recomienda la intervención de tipo psicológico.

Planificación de la Intervención

Con los datos disponibles, la planificación de la intervención resultó en una serie de etapas que se detallan a continuación:

- 1) Entrevistas y pedido de autorización para trabajar con Martín, tanto con la madre, como con su maestra y la Directora de la escuela. Los objetivos son conocer a dichas

personas y ser conocido por ellas, así como acceder a información actualizada sobre Martín.

- 2) Entrevista inicial con Martín. donde también se le hace la propuesta para trabajar con él. Los objetivos principales son comenzar a construir un buen rapport, y conocer su relación con las historias o cuentos.
- 3) Primer etapa de intervención: lectura de cuentos.
- 4) Segunda etapa de intervención: comenzar a construir cuentos.
- 5) Tercer etapa, donde se trabaja el cierre del proceso.

Sin perjuicio de lo planificado las entrevistas con Martín tienen ejes transversales, como son: un momento de charla previa al trabajo, relacionada a cómo le está yendo en la escuela y en general, además de lo que quiera compartir conmigo; también averiguar sobre las historias y juegos que le gustan, así como saber más sobre la mudanza al exterior, dato que aparece este año en la entrevista con la madre.

Cuentos elegidos

Dentro de la estrategia de intervención, se incluye el trabajo con tres cuentos, tres mitos griegos para ser exactos. La elección de los mismos no es casual sino intencional, cada uno está poblado de símbolos, sentidos y situaciones pertinentes a la tarea y a los elementos que se pretende trabajar.

a) Perseo

En primer lugar se toma el mito de Perseo, cuya historia podría expresarse sintéticamente como la de un héroe de carácter semi divino, hijo de Zeus y de Dánae. Acrisio, el padre de Dánae, celoso de su hija la encierra en una torre para mantener su virginidad, ya que un oráculo le anuncia que el hijo de su hija le dará muerte. Sin embargo Zeus mediante sus poderes logra llegar hasta ella y dejarla embarazada, lo que provoca la ira de Acrisio, quien manda encerrarla en un cofre y echarla al mar para morir. Una vez más la intervención divina

logra rescatar a la madre y al hijo, quienes llegan a Sérifos donde son recibidos, siendo Dictis el pescador que los rescata quien finalmente cría a Perseo como su hijo. El tiempo pasa y Perseo se hace hombre, pero Policdetes rey de Sérifos, pretende a Dánae e intenta librarse de Perseo. Poniendo en duda su virilidad le encomienda matar a la Medusa, tarea en la cual es ayudado por los dioses mediante tres regalos: una hoz, un par de sandalias voladoras y un escudo espejado. Usando el espejo para evitar mirar directamente a la Medusa ya que eso supone la muerte, Perseo logra derrotarla y volver a Sérifos. En el camino se involucra en otra historia, donde rescata a Andrómeda de ser devorada por un monstruo marino. Perseo y Andrómeda se enamoran, pero el tío de la misma quien la pretendía, desencadena una matanza de la que Perseo sale victorioso usando la cabeza cercenada de la Medusa, recurso que ya había usado contra el Titán Atlas, y que usaría luego para librarse de Policdetes. Perseo termina como rey de Tirinto y padre de siete hijos con Andrómeda.

La historia, además de presentar la estructura tradicional del cuento del héroe, tiene elementos de la dinámica edípica, aparecen tanto las figuras paternas y maternas bondadosas (Dictis y Dánae), como malvadas y monstruosas (Policdetes, Atlas, y la Medusa). Perseo inicia un viaje hacia la hombría y la exogamia, rescatando las buenas relaciones con sus figuras parentales, y derrotando sus versiones negativas. Otro punto a rescatar es el uso de la astucia cuando la fuerza no es suficiente, elemento que se repetirá en otras historias griegas.

b) Hércules

La historia de Hércules es de las más conocidas de la mitología griega. Ha sobrevivido hasta el día de hoy gracias a poco felices adaptaciones al cine y la televisión que fallan en capturar su naturaleza trágica. De todos modos la versión trabajada no incluye el final de Hércules, sino su ciclo más heroico, es decir sus doce trabajos. Hijo de Zeus y Alcmena, Hércules es asediado desde el nacimiento por Hera, consorte de Zeus, quien le manda serpientes a su cuna, las cuales son estranguladas por el héroe caracterizado por su fuerza sobrenatural. Más adelante en el tiempo, Hércules es visitado por dos mujeres de carácter divino: Placer, quien le ofrece una vida de comodidades y riquezas, y Virtud, quien le ofrece una vida de trabajo, lucha, esfuerzos, pesares, pero con gloria al final. Hércules elige a la segunda, y comienza a buscar y a luchar por causas justas, hasta que Hera lo hace enloquecer y matar a su mujer y sus hijos. Al volver en sí, lleno de culpa y dolor, visita el oráculo de Delfos

donde como expiación se le ordena realizar doce tareas. Las primeras exigen el uso de su fuerza, pero progresivamente Hércules va haciendo uso de su astucia para realizarlas.

Los elementos importantes de la historia tienen que ver con elegir el trabajo y la virtud en vez de la vacuidad del hedonismo, de la capacidad de reparar el daño hecho a través de buenas obras, y del uso de la astucia e inteligencia cuando la fuerza no basta.

c) Teseo

Este héroe tiene la particularidad de no ser hijo de un dios, sino de un hombre y una mujer mortales. Su padre Egeo debe abandonar a su mujer embarazada, pero antes deja bajo una roca un par de sandalias y una espada, las cuales deben ser portadas por su hijo para ser reconocido cuando crezca y viaje a su encuentro. Teseo es fuerte pero no de manera sobrehumana, su heroísmo depende de la combinación de su fuerza, su valentía, su astucia y su afán de emular a Hércules. Su mayor hazaña fue derrotar al Minotauro, monstruo con cabeza de toro y cuerpo de hombre, que vivía en un laberinto. Luego de derrotarlo se sirve de un carretel de hilo para encontrar el camino de vuelta, elemento que le aporta Ariadna, hija del rey Minos. Al regresar sano y salvo a su patria (Atenas), Teseo olvida poner la vela blanca en señal de triunfo, arribando con la vela negra, señal que indicaba su muerte, por lo que Egeo acongojado se arroja al mar y muere, error que hace de Teseo rey de Atenas. La historia incluye a su vez la historia de Dédalo el arquitecto e ingeniero, expulsado de su tierra por sospechas de haber matado a su aprendiz fruto de la envidia de su excelente trabajo. Dédalo luego pierde a su hijo quien desoyó sus recomendaciones de volar muy cerca del Sol cuando escapaban de Minos con alas artificiales hechas de cera, madera y plumas.

La historia plantea la posibilidad de que no hace falta ser un dios o semidiós para lograr hazañas, la tarea de dominar los impulsos o la parte animal representado por el combate con el Minotauro, y las complejidades de las relaciones padre-hijo, donde la envidia, la violencia y la muerte circulan al tiempo del cariño.

Apuntes de encuentros

Primeras impresiones

Como estaba planificado, antes de comenzar el proceso, tengo entrevistas con la madre y con la directora de la escuela, las cuales aportan una actualización de la información anterior. Se destaca el hecho de que la madre volvió a cambiar de trabajo, evento que se volvería a repetir durante el año, primero realizando limpiezas, luego cambiando a un trabajo nocturno. La entrevista con la madre tiene como destaque el hecho de que se estarían mudando sobre fines de año para el exterior, cosa que tiene su impacto en la planificación, haciendo necesaria la acotación de la intervención así como el trabajo con Martín sobre dicha situación. La entrevista con la directora aporta información acerca de la dinámica familiar de Martín, específicamente la relación difícil de su madre con su abuelo, ya que ella estuvo privada de libertad, y el abuelo era policía; así como situaciones en que la madre de Martín fue a la escuela alcoholizada y alterada.

En cuanto a Martín, la maestra dice que es inteligente, pero que es inquieto, pelea con algunos compañeros, y falta mucho. Las peleas obedecen no solo a su ansiedad, sino que en la clase se presenta la situación de un niño que concurre medio horario por graves problemas de conducta, algo que repercute en el resto del grupo. Las inasistencias de Martín de frecuencia semanal casi invariable, responderían a quebrantos de salud, pero estas inasistencias no están debidamente justificadas, lo que pone en duda dicha versión.

El primer encuentro con Martín así como los sucesivos, tiene lugar en la enfermería de la escuela. Es una sala pequeña con un par de mesas, sillas, una camilla, y un baño, el cual usará invariablemente todos los encuentros, algo que habla de su ansiedad además de ser otra forma del juego de presencia y ausencia. La primera vez deja entreabierta la puerta, pero yo insisto en que la cierre, algo que hace aunque sigue hablando desde adentro.

Como estaba previsto el encuentro gira en torno a la propuesta de trabajo, a conocer su situación familiar y escolar actual, así como sus gustos en cuentos y juegos. Es un niño simpático, verborágico, inquieto y bastante disperso, aunque de todos modos el encuentro sirve a los fines planteados.

Sus gustos e intereses giran alrededor del fútbol (estábamos en época de mundial), los cuentos de terror como Voces Anónimas, y los juegos de Play Station como son el GTA, juegos de lucha, y una mascota virtual, todos juegos muy populares.

La fantasía aparece mezclada con episodios de sus videojuegos, en una historia sobre el avistamiento de un fantasma en su casa, y en otra narración sobre cómo imagina el encuentro con su padre y la novia de éste. Aparece una mezcla fantasiosa entre el videojuego GTA y el personaje Chucky: Martín dice que encontró la isla secreta de Chucky. Pienso que de esa manera expresa sus ansiedades con respecto a emigrar al exterior, ya que el lugar de destino también es una isla.

El segundo encuentro tiene lugar dos semanas después, ya que Martín había faltado, al parecer por enfermedad. Sin embargo me recordaba, así como a la propuesta, y cuando llegué ya estaba pronto para el taller.

Luego de conversar un poco sobre cómo le estaba yendo en la escuela, y sobre las peleas que tiene con los compañeros y cómo puede hacer para evitarlas, pasamos a la lectura del cuento de Perseo. Las lecturas corren por mi cuenta a modo de ahorrar tiempo, y también para que Martín pueda concentrarse en la historia. Martín atiende, pero interrumpe bastante, para ir al baño o para contarme sobre películas que vio parecidas al cuento. Al principio le cuesta acordarse de por qué parte íbamos al volver a la tarea, pero progresivamente y a instancias mías se va acordando.

Como era esperable Martín se quedó prendado de los dibujos del libro de cuentos, algo que aproveché para entusiasmarlo con el resto de los cuentos, cosa que sucede.

En el tercer encuentro repasamos el cuento anterior, Martín lo recordaba en líneas generales, le costó y le cuesta retener el nombre de Perseo. Así recordaba la trama: *“para tener novia tenía que cortarle la cabeza a la Medusa, y le regalaban un escudo, un casco y una hoz”*. En definitiva recuerda lo principal que es el tránsito hacia la exogamia mediante la muerte de la figura materna negativa. Comenzamos a leer el cuento de Hércules, el cual no llegamos a terminar por razones de tiempo. Nuevamente en sus interrupciones a la narración me cuenta sobre situaciones similares de películas, aunque esta vez habla de Chucky 7, película que no existe aún.

En el cuarto encuentro terminamos el cuento de Hércules, Martín aparece más comprometido con la tarea, y menos inquieto. Podemos hablar sobre cómo Hércules resuelve las tareas, y sus acotaciones e interrupciones tienen que ver con el cuento, salvo una vez en la que me dice que soy el quinto o séptimo psicólogo que ha tenido. Por un lado el comentario me ubica en el lugar de “su psicólogo”, pero al mismo tiempo dicho lugar está marcado por la

inestabilidad y rotación, constante de las figuras masculinas en su vida. Al terminar el encuentro manifiesta que quiere elegir el próximo cuento, casualmente se trata del próximo cuento planificado, el de Teseo.

El quinto encuentro consistió en comenzar con la historia de Teseo, pero antes hablamos sobre cómo le había ido en vacaciones de invierno y su falta anterior (también se había enfermado). Me cuenta que su madre le había sacado la tablet y el Play, y le había restringido la ida a casa de amigos porque se había sacado BR en el boletín de notas. Otro hecho a destacar es que con una chinche juega a perforar cosas mientras avanzamos en la historia, y en un momento escribe su nombre (incluyendo la inicial de su apellido paterno) en un espumaplast que había allí y dice: *“si la próxima mi nombre no está es porque lo borraron”*. Por un lado aparece lo paterno pero en su incompletud, y por otro un intento de hacer suyo el espacio, de “marcarlo” y darle continuidad, “que no se borre”.

Por razones de tiempo no pudimos concluir el cuento que comenzamos.

En el sexto encuentro Martín se fija si su nombre sigue escrito en el espumaplast, y la charla inicial gira entorno a sus notas y conducta. Primero me pregunta qué notas había sacado yo en mi etapa escolar y luego me cuenta las suyas, quizás buscando en mí una figura para identificarse. Agrega que está mejorando las notas y la conducta. Sobre las peleas me dice: *“como en mi clase pelean yo termino en el medio, pero es la maestra la que tiene que separar no yo”*. Aparece la curiosidad por su interlocutor, así como un inicio de reflexividad sobre su conducta.

Luego me cuenta sobre su ida al dentista, y otras anécdotas sobre la misma temática. Posteriormente relaciona la extracción de un diente con la pérdida del cuerno del Minotauro a manos de Teseo, elemento que habla de su angustia de castración.

Como ya se cumplía el tiempo pautado, quedamos en terminar el cuento el próximo encuentro.

En el séptimo encuentro concluimos la historia de Teseo, incluyendo la parte sobre Dédalo e Ícaro, escena cuya ilustración había llamado mucho la atención de Martín.

Justifica sus últimas faltas por razones de enfermedad, dice que había caído enfermo tras jugar al fútbol de noche.

La presencia de unas ceibalitas en el salón se transforma en un elemento que lo dispersa bastante, tengo que re-encuadrar varias veces para evitar que se vuelque a las

computadoras, aunque luego interrumpe varias veces para hablar sobre mi celular y cómo quiere uno igual al mío para su cumpleaños, no sin antes decirme “copión” a mí. Hay algo de la identificación proyectiva en esta secuencia, así como de competencia y de provocación.

Repasamos los cuentos anteriores, donde mezcla a Hércules y a Teseo, y donde vuelve a aparecer como meta final el casarse: “*Tuvo que hacer unas cuantas misiones, doce creo, para casarse con una mujer -no-, con la reina del Presidente? -no- con la reina del rey -no- con la hija?*”. Luego dialogamos sobre cómo Hércules resuelve sus últimos trabajos:

Martín: (...) él fue inteligente y se limpió, hay que usar la cabeza.

Yo: Y vos usas la cabeza?

Martín: Algunas veces no.

Cuando le pregunto sobre las veces en que no usa la cabeza se dispersa y habla de sus futuros regalos de cumpleaños. Volviendo a las historias, dice que a Teseo la espada y las sandalias le fueron legadas por su padre y su madre. Cuando le digo que fue solo su padre el que le dejó los objetos insiste en su versión.

La próxima tarea era inventar un cuento, para lo cual hablamos sobre qué cosas tiene que tener un buen cuento, es decir sus elementos y su estructura. De ahí en adelante se presenta la dificultad de crear algo nuevo, ya que Martín está muy pegado a las historias y personajes de Dragon Ball Z. Constantemente tengo que volver a encuadrar, a insistir en no recurrir a las ceibalitas para consultar información y a crear algo nuevo, pero sin éxito. Es un momento donde se hace manifiesta cierta rigidez y adherencia a lo conocido, obturando la posibilidad de algo novedoso.

Para el octavo encuentro Martín me sorprende trayendo un libro de cuentos de terror de Voces Anónimas, y me pide que le lea el cuento que más le gustó: El Silbón. El mismo está cargado de contenidos edípicos, específicamente de abuso sexual y de muerte. Me llama la atención el uso de la expresión: “la viola”, refiriéndose al abuso.

Volvemos a tratar de hacer una historia, luego de negociar quedamos en hacer una historia nueva dentro del universo de Dragon Ball Z, pero resulta imposible crear algo nuevo: apenas cambia levemente los nombres de los personajes principales. Aparecen mezclas con Naruto y Voces Anónimas, pero no alteran la reproducción de historias de Dragon Ball.

Sobre el final me cuenta que una vez le pegó una patada a un perro porque le había agarrado el gorro. Cuando me dice que era un pitbull cuestiono su versión fantástica, y me dice

que era un pitbull chiquito. En este momento traté de contrastar la fantasía con la realidad, de bajar más a tierra lo que me cuenta y no seguirle el juego.

En el noveno encuentro Martín me cuenta que el viaje al exterior se pospuso para enero. Intentamos otra vez hacer un cuento pero con los mismos resultados. Martín narra un episodio sobre la relación entre el personaje Gokú, su abuelo, y su maestro. Gokú mata a su abuelo sin querer al transformarse en mono, y su maestro, figura sustituta de aquél, le corta la cola a Gokú para que no se pueda transformar más. Aparece la hostilidad entre nieto y abuelo, así como la castración. Intento hacer con él cuentos con la temática de “Gokú no quería comer”, o “Gokú tenía que estudiar”, pero los resuelve rápida y escuetamente y pasa a otra cosa. El resto del encuentro gira sobre la misma temática, Martín sigue reproduciendo las historias de la serie, aunque hay algunos momentos importantes. El primero tiene que ver con la relación entre Gokú y el abuelo, Martín manifiesta que lo quería muchísimo. Luego habla sobre cómo Gokú nunca conoció a su padre. Después, nombra a la madre de Gokú, a la que llama “Bardack”. Cuando le digo que era el padre quien se llamaba “Bardock”, me dice que la madre en la historia que él inventa se llama Bardack. No es la primera vez en la cual Martín mezcla de alguna manera las figuras paterna y materna. Y por último me pregunta si una persona realmente puede transformarse en super saya jin como en la serie, a lo que obviamente respondo que no, la idea de la intervención es permitir la circulación de sus fantasías pero dentro de un marco de contención y discriminación entre realidad y ficción.

Para el décimo encuentro llevé un cuento de terror, Sredni Vashtar, de Saki, el cual trata sobre un niño muy fantasioso. El cuento le gusta, y le propongo hacer un dibujo. El mismo es muy elemental y pequeño, aunque le pone colores. El resto de la hoja lo usa para rayar y hacer su firma, la de su madre (muy parecida a la suya), y la de su abuelo. Luego le pregunté cuál había sido el cuento que más le había gustado, y responde que el de Perseo y el de Hércules. Cuando le pregunto qué había aprendido, me dice “que hay que hacer las tareas”. Cuando hablamos sobre el cuento de Teseo y el reencuentro con el padre se dispersa, hasta que se nos termina el tiempo.

Sigue siendo recurrente el tema de los regalos futuros, y aparece el regalo como compensación, cuenta acerca de una vez en que su madre le pegó porque se estaba portando mal, él quedó llorando un rato, y su madre le compró el libro de voces anónimas.

El undécimo encuentro es el último a ser expuesto, aunque el proceso continuará hasta fin de año. Trabajamos con un cuento fantástico americano elegido por Martín de un libro de cuentos que llevé para el encuentro: "El cura sin cabeza de Tambo". Como no entendió del todo el cuento se lo doy para que lea y busque por qué el espectro del cura aparecía en la iglesia. Martín lee en voz alta pero luego se detiene, su lectura todavía no es fluida. Después del cuento me dice que él también se había quedado encerrado en una iglesia como el personaje del cuento. Es otra de sus historias de "a mí también me pasó".

Lo último que hacemos es jugar al ajedrez. Al principio me dice que sabe jugar y que le gana a su tío materno. Al comenzar me doy cuenta que no sabe bien las reglas y se las enseño. Le cuesta aceptar que perdió, pero al final lo admite. Al terminar le enseñé la jugada del "Mate del pastor".

Antes de retirarme converso un poco con la maestra, quien me dice que está más tranquilo y más trabajador en clase.

Análisis del proceso

Antes que nada cabe aclarar que la intervención expuesta no ha concluido aún, está pautado continuar con el trabajo con Martín hasta fin de año.

Sobre el proceso en sí, el primer punto a destacar es la dificultad que plantea la intermitencia en la asistencia de Martín, no solo al espacio sino a la escuela, lo cual va en detrimento de un mayor avance o progreso en la intervención, así como en su rendimiento escolar y conducta. Para ser más específicos, Martín ha faltado a nuestros encuentros más de lo que ha asistido, y en promedio la asistencia ha sido quincenal. El promedio sería mayor si no fuera por el cambio de día de nuestros encuentros sobre el final del proceso: de los viernes pasamos a los miércoles. Las inasistencias tienen significado y se toman como parte del proceso. Dicho significado es sin embargo algo evasivo, ya que la veracidad de las razones por las cuales se producen las faltas, es al menos dudosa. En una de las últimas veces que concurro a la escuela para no encontrar a Martín, la directora me cuenta que la madre trabaja de noche, por lo que desde la institución se cree que Martín no falta por enfermedad, sino porque la madre a veces sencillamente no lo trae. De todos modos, la falta se interpreta como portadora de un sentido, más específicamente de lo que caracteriza al mito familiar en el que

Martín está inserto: la inestabilidad. Tal característica atraviesa esas vidas: inestabilidad de domicilio, de trabajo, de figuras paternas, de asistencia a clase... Forzosamente se me incluye en esa inestabilidad pese a que concuro todos los días pactados.

Los contenidos desplegados en relación a su madre están marcados por una conflictiva edípica que no dispone de un tercero con una presencia suficiente como para que la situación tenga un curso más satisfactorio. El lugar del padre está en la distancia, la intermitencia, y la fantasía; y los contenidos de la figura paterna son asociados no pocas veces a la madre. Por tanto la misma es a la vez quien lo reta y quien le hace regalos, y quien lo castiga y controla a la vez que lo sobreprotege y lo mimas.

El abuelo, quien podría de alguna manera llenar el lugar vacante, aparece en su discurso como alguien que lo castiga; y en su fantasía como una figura hostil y castradora. Esto sumado a la mala relación del abuelo con su madre, explica por qué la función o el lugar sigue vacante.

Martín se defiende de su conflictiva con su fantasía desbordante, compensando sus carencias con deseos encarnados en regalos, y canalizando sus angustias y enojos en los cuentos de terror y las historias de Dragon Ball respectivamente. Dicho de otro modo, sus ansiedades disparan defensas maníacas, como el uso de la desmentida. Esto habla de un psiquismo que no ha podido alcanzar todavía niveles de integración y desarrollo que posibiliten el uso de mecanismos de defensa más avanzadas como la represión, o la canalización de dichas ansiedades por medio de la sublimación; todo en detrimento de su conducta y desempeño escolar.

En cuanto la relación construida en los encuentros, se puede decir que hubo un ida y vuelta en el que Martín se apropia del espacio y es capaz de desplegar sus fantasías, sus anécdotas, sus ansiedades y sus angustias, así como también su curiosidad por su interlocutor. Se puede decir que en el espacio se va construyendo una relación de reconocimiento con las características mencionadas en páginas anteriores.

Durante el proceso se ve cierto progreso que se materializa en una mejora en su conducta y trabajo en clase según cuenta su maestra; mientras se logra que tenga un mayor compromiso con la tarea de nuestros encuentros. A su vez, esa fantasía y discurso arborescente que lo caracteriza va quedando sujeto a la tarea, a la historia que compartimos. Las interrupciones son cada vez menores, y cada vez tienen que ver más con el cuento del día, se vuelven más de la esfera de lo compartido. Constituye un hito el ida y vuelta de contenidos encarnado en el hecho de llevar su libro de cuentos al encuentro.

Pese a todo esto, quedan aspectos importantes a trabajar, como por ejemplo la rigidez y pobreza de sus producciones, su adherencia a las historias que ya conoce y reproduce invariablemente pese a que la propuesta es de hacer algo nuevo. Esto tiene que ver con una ansiedad frente a lo desconocido y a lo nuevo, como también lo son su futuro viaje y su encuentro con su padre, eventos ansiógenos que se han ido posponiendo, y que bien pueden no concretarse.

Conclusiones

En primer lugar se puede decir que la intervención ha resultado un trabajo grato a pesar de las inasistencias de Martín, elemento que de no ser pensado y trabajado no habría sido otra cosa más que una dificultad que ponga en riesgo el proceso o una fuente de frustración.

Trabajar en esta modalidad particular dentro de una institución escolar implica sentir la extranjería y sostenerla, así como el desafío de hacerse un espacio para trabajar (las más de las veces disponible aunque no todas) y de desmarcarse del lugar del enviado a solucionar un o los problemas con un o varios niños. La institución escolar tiene necesidades y tiempos acuciantes sujetos a un calendario, algo que es parte del entorno de la intervención, pero no necesariamente parte de la misma.

Por otra parte el trabajo es reciente e inconcluso, sus progresos son algo a atesorar, y los reveses y elementos a trabajar que persisten deben ser tomados como próximos desafíos y objetivos futuros. Implica trabajar con uno mismo el hecho de que hay elementos que escapan a la intervención, no se puede abarcar todo, así como hay elementos que inciden en el niño pero que no tienen que ver con él mismo, sino por ejemplo con su medio familiar. Es en base a esto que se me ocurre la necesidad, cuando se pueda, de trabajar con cierta regularidad, al menos una vez al mes, con el o los adultos responsables del niño, ya que ellos también tienen su responsabilidad en el devenir del proceso.

Por último y como se ha señalado anteriormente, el uso de cuentos demuestra ser eficaz como mediador, como instrumento para explorar conflictos, permitir su expresión, y generar posibilidades de pensamiento por un canal diferente. A esto se puede sumar el hecho

de que implica a la vez la tarea de la escucha, la comprensión lectora, el ejercicio de la competencia lectora cuando se propone leer al niño y en todo momento la imaginación.

Cuento e imaginación tienden relaciones estrechas con la novedad y la salud, son campo fértil para las intervenciones con niños, para su formación y subjetivación cotidiana, son parte de nuestro patrimonio cultural, son tecnologías necesarias para devenir sujetos, y no funcionan solas, son espacios que hay que poblar y echarlos a andar.

**“Y pasa por un lado, y pasa por otro, si este cuento te gustó, mañana te cuento otro”
(Anónimo).**

Bibliografía

Aristóteles. (2005). *Poética*. Buenos Aires: Andrómeda.

Bettelheim, B. (2004). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de cultura económica.

Casas, M. (1999). *En el camino de la simbolización. Producción del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Paidós.

Freud, S. (1976). *Obras completas. VII. «Fragmento de análisis de un caso de histeria» (caso «Dora»), Tres ensayos de teoría sexual, y otras obras (1901-1905)*. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1976). *Obras completas. XVIII. Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras (1920-1922)*. Buenos Aires: Amorrortu.

Grunin, J., Schlemenson, S. (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje. Escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. Buenos Aires: Paidós.

Hegel, G. (1993). *Fenomenología del Espíritu*. Madrid: Fondo de cultura económica.

Honneth, A. (2008). *Reification, a new look on an old idea*. New York: Oxford University Press.

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Barcelona: Katz.

Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber. Historias de Aprendices*. Montevideo: Departamento de publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.

Pinkola, C. (2012). *Mujeres que corren con los lobos*. Buenos Aires: Zeta.

Rodolfo, R. (2010). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. (2009). *La Clínica en el Tratamiento Psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D. (1982). *Realidad y Juego*. Barcelona: GEDISA.