

# Intervenciones en psicopedagogía clínica: el taller clínico-narrativo

ALICIA KACHINOVSKY,<sup>1</sup> MICHEL DIBARBOURE<sup>2</sup>



## Resumen

Se expone e ilustra un dispositivo de intervención de la psicopedagogía clínica, el taller clínico-narrativo, que ha sido instrumentado en espacios escolares cuya población infantil se caracteriza por la pobreza del medio social de pertenencia y un menoscabo del desempeño escolar. Dicho dispositivo ha sido objeto de investigaciones que hoy permiten compartir resultados auspiciosos de la herramienta clínica en cuestión y conclusiones teóricas relevantes sobre los procesos de decodificación del lenguaje escrito (comprensión lectora).

Según la tradición rioplatense, la psicopedagogía clínica es concebida como subdisciplina que adopta el marco teórico psicoanalítico y aborda la dimensión subjetiva del hecho educativo, desde el punto de vista de los factores psíquicos que condicionan los procesos de simbolización. Los problemas de aprendizaje son comprendidos desde una perspectiva que los liga a la dinámica del conflicto psíquico. Se destaca la lectura como experiencia subjetivante, favoreciendo procesos de simbolización, a efectos de re-ensamblar antiguas conexiones o de crear nuevos enlaces cuando se han producido fracturas a este nivel. Se describe la dinámica del taller clínico-narrativo y las funciones de quien lo coordina.

Entre los hallazgos detectados por dos investigaciones específicas, se plantea e ilustra la incidencia del conflicto psíquico en las dificultades de lectura de tipo inferencial (conflicto como obstáculo), aunque también se lo propone como facilitador. Se sostiene así como hipótesis teórica de que los problemas de decodificación del lenguaje escrito no puedan reducirse a un conflicto cognitivo o a dificultades en el desarrollo neuropsicológico.

*Palabras clave:* Psicopedagogía clínica, Taller clínico-narrativo, Simbolización, Conflicto psíquico, Comprensión lectora.

## Clinical Psycho-Pedagogy Interventions: The Clinical Narrative Workshop

### Abstract

In this paper, an instrument for a clinical psycho-pedagogy intervention is exposed and illustrated: the clinical narrative workshop among a socially deprived and academically weak population. The dynamic and functions of the coordinator of the workshop are also described here. Previous research has shown significant results on clinical narrative workshops, the device has had a successful performance as a clinic tool for a better understanding of the decoding processes in written language (reading abilities).

Clinical psycho-pedagogy is traditionally considered in River Plate countries among practitioners who employ the psychoanalysis framework. It embraces the subjective dimension of the educational issue, therefore, it considers emotional factors as conditioners for the different symbolization processes; thus, reading disabilities are related to psychical conflict dynamics.

Reading is considered not only as a subjectification experience that enables symbolization, but also as a means of movement towards the re-assembling of archaic connections and developing new ones where there has been a fracture in this level. Two specific research studies have highlighted the impact of psychical conflicts over inferred reading (conflict as an obstacle), even though it might also be considered as a facilitator. The hypothesis proposed is that reading disabilities regarding decoding written language cannot always be reduced to cognitive faults or neuropsychological development matters.

*Keywords:* Clinical Psycho-Pedagogy, Clinical Narrative Workshop, Symbolization, Psychical Conflict, Reading Abilities.

Recibido: 15 de agosto de 2016  
Aceptado: 28 de octubre de 2016  
Declarado sin conflicto de interés

1 Facultad de Psicología, Instituto de Psicología Clínica. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. alika@psico.edu.uy

2 Facultad de Psicología, Instituto de Psicología Clínica. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. micheld@psico.edu.uy

## Introducción

**E**n cuanto a su filiación académica, el presente trabajo se asienta en el Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología (Universidad de la República), dentro del programa “Problemáticas Clínicas de Infancia y Adolescencia”. Desde este enclave institucional se sostiene que en la época actual la vulnerabilidad en la infancia y la adolescencia no sólo deben atribuirse a condiciones de pobreza y exclusión. Son también las lógicas de consumo de la sociedad y los efectos técnico-disciplinares que excluyen la singularidad, los que ponen en riesgo la construcción de la subjetividad. Por ello, se realiza y adopta el enfoque clínico de las problemáticas, que permite abordar el sufrimiento psíquico y el malestar subjetivo caso a caso, según su particular entorno y ocurrencia. En esta oportunidad, se expone e ilustra un dispositivo de intervención de la psicopedagogía clínica, que ha sido practicado y examinado en espacios escolares cuya población infantil se caracteriza por la pobreza del medio social de pertenencia y un menoscabo del desempeño escolar. Dicho dispositivo ha sido objeto de exhaustivas investigaciones (mientras se evalúa el artículo se omiten dos referencias bibliográficas con el objetivo de preservar el anonimato), que evidencian efectos auspiciosos de la herramienta clínica en cuestión y conclusiones teóricas relevantes sobre los procesos de decodificación del lenguaje escrito (comprensión lectora).

El programa académico antes mencionado alberga en su seno dos líneas de investigación, una de las cuales, “Problemáticas vinculadas a la educación: abordajes de la psicopedagogía clínica” es cuna de las reflexiones que siguen. El grupo de investigadores en cuestión se aboca a problematizar lo escolar –sus formatos y respectivos procedimientos– como locus de producción de subjetividad que puede potenciar u obstaculizar la inclusión social y la construcción de ciudadanía. Los procesos de transmisión y producción de conocimientos configuran un eje privilegiado de esta línea, que prioriza aquellas fracturas de la producción simbólica que se expresan como fracaso escolar.

Dentro del amplio campo de problemáticas vinculadas a la educación, un foco de atención se ha ubicado en los factores psíquicos que intervienen en el fracaso escolar, fenómeno complejo y multidimensional que suele manifestarse como rendimiento insuficiente, comportamiento conflictivo, ausentis-

mo (asistencia insuficiente y abandono intermitente) repetición, extra edad y desafiliación educativa. La consideración de lo clínico en el fracaso escolar tiene en cuenta que su frecuencia masiva no desciende cuando se generalizan las soluciones (v. gr. políticas públicas que ofrecen las mismas alternativas para contextos y aprendices disímiles), porque el fracaso escolar es siempre un fenómeno singular (Kachinovsky, 2012). La ilusión pedagógica de alcanzar el conocimiento, legítima quimera sustentada por la institución del saber, impulsa la búsqueda de técnicas para enseñar mejor o nuevas estrategias para optimizar el aprendizaje. De esta suerte, se afana en crear o reeditar tecnologías educativas de muy diverso tipo y alcance, siempre bajo el icono de la innovación. Y en estas tecnologías se proyecta la esperanza de revertir un problema tan antiguo y persistente como la propia institución que lo acoge. Ello se acompaña de un desconocimiento de la dimensión conflictiva del ser humano, producto de la radical división del sujeto (consciente y preconsciente por un lado, inconsciente por otro), lo que en cierta forma hace invisible el malestar que el sujeto padece en su relación con el saber.

Ubicada la problemática del aprendizaje como déficit, ya sea individual o pedagógico, las políticas públicas en materia educativa se orientan a resolver un conflicto de orden cognitivo; descuidan el conflicto psíquico y la singularidad del hecho pedagógico. Por eso, este enfoque refiere al fracaso de *lo* escolar y no *del* escolar, con la intención de intervenir allí donde el fracaso de los programas educativos –en su afán de abarcar, globalizar y masificar– ha borrado o desatendido la singularidad del padecimiento.

En este sentido, abordar el campo de problemas relativos al aprendizaje como expresión de dificultades en los procesos de simbolización de niños escolarizados contribuye a la prevención del riesgo psíquico y social (Schlemenson, 2004), en niños que presentan restricciones simbólicas potenciadas por carencias socioeconómicas y culturales.

## La psicopedagogía clínica y el marco teórico de referencia

En el marco de la disciplina psicológica, la psicopedagogía clínica puede ser concebida como una subdisciplina que aborda la dimensión subjetiva del hecho educativo, desde el punto de vista de los factores psíquicos que comprometen y condicionan los procesos de simbolización. Por lo menos en el Río de

la Plata, la psicopedagogía clínica se nutre del corpus teórico psicoanalítico, al que hace dialogar con disciplinas afines.

Se aboca a problemas del eje salud/educación y a otros del eje salud/enfermedad, llevando a cabo procedimientos que se sitúan en ámbitos clínicos y no clínicos. A propósito de estos últimos, destacan por su frecuencia las intervenciones clínicas desarrolladas en espacios escolares. Sus principales objetivos son los siguientes:

- Rescatar la dimensión humanizante de la educación, por oposición a la metáfora del hombre como máquina.
- Promover procesos de restitución identitaria frente al afán homogeneizador de la institución educativa.
- Contribuir a desarticular aquellas lógicas institucionales excluyentes: los afectos/lo intelectual; lo placentero/la obligación; la familia/el establecimiento escolar; las rutinas colaborativas/las producciones individuales; lo creativo/lo reproductivo.
- Abordar los problemas escolares en su condición singular.
- Restablecer la condición del docente como operador subjetivante y modelo identificatorio.
- Interrogar las zonas de malestar institucional e intervenir en ellas, procurando establecer una nueva relación con el saber y una conciencia del no saber.
- Crear espacios de circulación de la palabra, que procuren la tramitación del malestar de docentes, de aprendices y demás protagonistas.

Por su relevancia y pertinencia, cabe señalar el diagnóstico y tratamiento de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje como objetivos y actividades característicos del área profesional de injerencia, mientras los interrogantes clínicos son el punto de partida de las investigaciones desarrolladas en el ámbito académico.

En lo que respecta a niños y adolescentes, ofrece un extenso menú de propuestas diagnósticas y terapéuticas (individuales y grupales) para quienes la función representativa (figurativa, simbólica, imaginaria, ideográfica) muestra restricciones. Tal función constituye un requisito insoslayable para cubrir satisfactoriamente las demandas escolares (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales, etc.). Al resguardo de este enfoque, los problemas de aprendizaje son comprendidos desde una perspectiva metapsicológica psicoanalítica, que los liga al con-

flicto psíquico y a los factores dinámicos intervinientes (Hornstein, 2003).

Los procesos diagnósticos se organizan en torno a tres ejes de análisis específicos:

- Caracterización de conflictos psíquicos no resueltos a través de la historia libidinal de un paciente (fijaciones, situaciones traumáticas, funciones parentales insuficientes).
- Modalidad de organización predominante de la actividad representativa (marcas distintivas al dibujar, narrar, leer, escribir y pensar).
- Modo preponderante de circulación libidinal; formas de descarga y calidad de la relación de objeto (Schlemenson, 2009).

En términos generales, toda intervención clínica de orientación psicoanalítica supone un encuentro interpersonal que apuesta a promover cambios en la subjetividad, a través de un conjunto de técnicas y estrategias específicas que procuran rescatar la singularidad del sujeto, del grupo o de la institución en cuestión. Esto es posible a partir del establecimiento del encuadre y la escucha clínica, que habilitan un espacio para pensar con otro o con otros, e implica la co-construcción de interrogantes y la promoción de modificaciones en los posicionamientos subjetivos. Esta experiencia subjetivante se desarrolla en transferencia, aspecto que se retomará más adelante.

Cuando se pone en cuestión la psicopedagogía clínica, el objetivo central de las intervenciones consiste en emplazar las principales conflictivas psíquicas que sustentan las restricciones de los procesos de simbolización, inaugurando o potenciando vías de elaboración. Las consignas utilizadas intentan realzar temáticas conflictivas que propicien el despliegue representativo. Con similar propósito, las intervenciones se proponen activar procesos asociativos a partir de aspectos relevantes de la producción infantil o adolescente: incrementar el caudal representativo, promover la autoría del pensamiento, exhumar conflictos y alternativas a los mismos, destacar cambios y transformaciones, entre otros.

Los tratamientos trazados en la égida de la psicopedagogía clínica no aspiran a brindar soluciones pedagógicas, sino que apuestan a la promoción de complejizaciones psíquicas que enriquezcan las producciones simbólicas de niños y adolescentes, estimulando una inserción social y cultural satisfactoria (Rego, 2008 y 2009). Los cambios obtenidos en la esfera escolar, como efecto de este tipo de abordajes,

son apenas residuales o al menos indirectos. No por ello se los desestima o ignora.

### La lectura como experiencia subjetivante

Como fuera señalado, un problema específico al que se consagra la psicopedagogía clínica se relaciona con la actividad representacional. Ello obliga a delimitar el concepto de 'actividad representacional' desde una perspectiva psicoanalítica, ya que si bien dicha actividad tiene que ver con el conocimiento y la memoria, estos dominios cognitivos son pensados en estrecha relación con un aparato psíquico movido por el deseo inconsciente. Por medio de mecanismos metáforo-metonímicos se producen encadenamientos representacionales, que a su vez configuran una suerte de malla por donde circula el afecto. Esta malla está en permanente movimiento y en un constante devenir reestructurante. Dos movimientos antagónicos y complementarios son los responsables de esta particular 'movilidad psíquica' o 'trabajo psíquico', característicos de los procesos de simbolización:

- La ligazón libidinal, que unifica y sostiene la malla, permitiendo tejer redes sobre las cuales se organiza lo que proviene de lo pulsional (lo interno) y lo que viene del otro (lo externo).
- La desligazón, entendida como corte, desunión o ruptura, responsable de la fundación de nuevos lazos.

Las fallas o fracturas a nivel de los procesos de simbolización se manifiestan como carencia representacional y por una falta de movilidad psíquica (v. gr. el síntoma). Lo no simbolizado es lo que no cambia, debido a un exceso de ligazón (lazos inamovibles) o de desligazón (falta de redes y estructuras simbólicas que organizan la experiencia). La tarea de simbolización e historización se lleva a cabo relacionando situaciones y vivencias desconectadas entre sí (ligazón) y a la vez estableciendo límites necesarios para favorecer la discriminación (desligazón). Por ello, una cualidad de los dispositivos de intervención de la psicopedagogía clínica es su aptitud para ligar, enlazar, articular.

En efecto, la construcción de estos dispositivos apuesta al despliegue y escucha del discurso infantil, pleno de actos, gestos y palabras, lo que constituye un paso ineludible para promover modificaciones en la subjetividad. Entre ellos, la lectura constituye una valiosa herramienta a ser integrada en ámbitos clínicos y no clínicos, a efectos de re-ensamblar antiguas

conexiones o de crear nuevos enlaces. Concebida como experiencia de subjetivación, el foco de atención y análisis es el trabajo del lector y no el contenido del cuento (Cantú, 2011). Importan aquí las operaciones de producción simbólica que el lector es capaz de realizar con los contenidos de las historias narradas (y no la reproducción servil de los contenidos ficcionales). Se distingue entonces esta clase de abordaje de la tradicional *comprensión lectora* practicada en las aulas escolares, expresamente abocada a la recuperación de la información proporcionada por el escrito.

Los contenidos narrativos importan en tanto permiten visualizar las diversas modalidades de uso o no uso que se hace de ellos, tomando en consideración el concepto de uso del objeto introducido por Winnicott (1993). Un dispositivo centrado en procesos de producción de sentidos y no de comprensión de significaciones, muestra al niño articulando su realidad psíquica con las aportaciones culturales ofertadas y pone así de manifiesto la capacidad de usar tales aportes para representar su dramática subjetiva. El uso que el lector hace de la trama argumental da cuenta del trabajo psíquico que la trama argumental produce en él. Desde una perspectiva semiótica, el uso puede diferenciarse de la interpretación textual (Eco, 1999). Mientras que la interpretación tiene sus límites en la legitimación de la dialéctica entre la estrategia del Autor Modelo y la respuesta del Lector Modelo, el uso supone disponer de la cadena infinita de la semiosis; el texto es "tomado como estímulo imaginativo y liberado de la constricción de la interpretación" (Cantú, 2011:33).

Como puede apreciarse, la lectura no es pensada aquí desde la óptica de un sujeto epistémico (sujeto del conocimiento), aunque también esté presente, y la lectura no equivale a un cuestionamiento racional consciente. El enfoque asumido jerarquiza la movilización afectiva operada en alguien concebido como bastante más que un mero decodificador, afectación que es producto de la situación de interrogación en la que el escrito consigue, con frecuencia, introducir al sujeto.

La lectura comprende dos momentos, solidarios entre sí, que es preciso distinguir: por un lado, es una actividad que adopta como punto de partida una aportación simbólica que proviene del otro y, por el otro, se produce en la singularidad íntima y solitaria del lector.

Importa destacar, asimismo, la potencialidad de la lectura para inspirar la construcción de recursos imaginativos que inviten a hospedar lo irrepresentable en

el espacio de la representación, es decir, a establecer ligazones entre representaciones para la elaboración secundaria de aquellas situaciones traumáticas, en ocasión de una precaria constitución del aparato psíquico.

Al procurar crear herramientas que cumplan una función de intermediación en ámbitos no clínicos, el taller clínico-narrativo implantado en diversos espacios escolares ha mostrado ser una alternativa por la cual se obtienen buenos dividendos. La transmisión oral de cuentos instaura un terreno fértil para incitar la producción discursiva. En este sentido, el cuento es un mediador simbólico fecundo. Convoca procesos asociativos de diversa índole, entre los que se destacan los procesos imaginativo-reflexivos. Dentro de estos últimos, las teorizaciones infantiles y el discurso heterónimo desplazado en ellos, proporcionan un material harto difícil de encontrar por otras vías. A modo de ejemplo, en el seno de uno de estos talleres dos niños de 6 y 7 años cuestionan el inicio de *Pinocho el astuto*, un cuento de Gianni Rodari (1989): “Había una vez Pinocho. Pero no el del libro de Pinocho, otro. También era de madera, pero no era lo mismo. No lo había hecho Gepeto, se hizo él solo”.

Uno de ellos se rebela y pregunta cómo puede haberse hecho solo si antes no había alguien que lo hiciera. Eliminar a Gepeto, figura paterna de la versión tradicional del cuento de Pinocho, los angustia. Este malestar, manifestado en la tonalidad que acompaña a dicho cuestionamiento, no produce en estos niños un menoscabo de su producción discursiva. Por el contrario, se resuelve en ambos casos con un incremento de su actividad reflexiva. La coordinadora destaca y retoma la interrogante infantil: “¿Cómo se había hecho solo?”.

Los niños formulan alguna hipótesis, pero predomina el desconcierto. Más adelante se propone una nueva pregunta, relacionada con la anterior: “Es lo mismo que... ¿Cómo se habrá hecho el primer hombre, el primer ser humano?” En estas circunstancias Sara comenta que su mamá es la única que sabe, aunque después asume su lugar por vía identificatoria y se produce el siguiente intercambio:

Sara: Ah sí, yo ya sé.

Coordinadora: ¿Sí?

Sara: De la panza de sus padres.

Coordinadora: ¿Pero el primero?

Sara: Ah sí, de la panza de un mono.

He aquí una respuesta en la que se condensa una teoría sexual infantil sobre los orígenes (panza de

ambos padres) y la teoría científica evolucionista que circula en la cultura.

Ante fracturas presentes en los procesos de simbolización de los niños que son invitados a participar en dichos talleres, la apuesta reside en investigar las transformaciones operadas en estos espacios subjetivantes en el que se usa el cuento infantil a cuenta de su condición de objeto intermediario (Kaës, 2010).

La elección del cuento infantil como objeto intermediario, promotor de sustituciones simbólicas, se fundamenta en su carácter de nexo o puente entre espacios y procesos heterogéneos o discontinuos, así como en su función de protección de la intimidad. El cuento abreva sus guiones en los conflictos humanos que, al mismo tiempo, compone y modela, ofreciendo desenlaces posibles. El conflicto ficcional es por ello un particular llamador, que convoca en mayor o menor medida al conflicto intrapsíquico e intersubjetivo. Articula así lo particular con lo singular y lo singular con lo universal, cumpliendo su función de ligazón.

El cuento oficia para el psiquismo a modo de una construcción, en el sentido de lo planteado por Freud (1937). Sus personajes, argumentos y desenlaces constituyen versiones que subjuntivizan el mundo infantil; el niño puede apelar a ellas, reconfigurándolas. El cuento es concebido entonces como una simbolización abierta (Hornstein, 2003) que, en tanto conjuga pasado, presente y futuro, articula la repetición con la diferencia y permite la emergencia de lo desconocido y lo inesperado.

Conviene señalar además el valor del cuento como herramienta que permite restablecer una continuidad entre la realidad y la ficción, mientras que traza una frontera indefectible entre esa misma realidad y esa misma ficción (Gillig, 1997).

### La dinámica del taller clínico-narrativo

El taller constituye un espacio donde se habilita y potencia la circulación de la palabra infantil, destrabando fijezas por medio de señalamientos, a la vez de ofrecer construcciones simbólicas (Anzieu, 1995) –cuentos y pensamientos del coordinador– especialmente necesarios cuando la malla simbólica de los niños se encuentra dañada. La idea de un psiquismo abierto, permeable a las vicisitudes del entorno, orienta esta propuesta que apunta a la promoción de procesos de neogénesis (Bleichmar, 1999) como objetivo ulterior.

Se procura intervenir a partir de “cómo” los niños



se apropian y usan las ofertas simbólicas (cuentos infantiles) más que desde el “por qué” de la sobreterminación causal de los hechos (no se interpreta el discurso infantil). La detección de regularidades verbales no desplaza la importancia de relevar singularidades discursivas. El propósito es que se produzcan cambios en aquellos funcionamientos psíquicos repetitivos (rígidos, coagulados), promoviendo desplazamientos significantes o elaboraciones subjetivas.

Un punto de partida en lo que hace a la dinámica del taller es la conversación espontánea de sus integrantes y a continuación la lectura de un cuento a cargo del coordinador grupal. Sigue luego la recreación de la historia leída, las asociaciones ficcionales y no ficcionales, la explicitación de apetencias y rechazos sobre lo narrado, los interrogantes o cuestionamientos provocados por el texto, las actividades narrativas complementarias (construir otros desenlaces, compartir evocaciones, producir un registro escrito o plástico alusivo, etcétera).

El dispositivo grupal pone en escena distintas formas de interpretar y operar con el mundo, y fuerza la inclusión de procesamientos psíquicos novedosos por medio de producciones imaginativas y procesos reflexivos. La decisión metodológica de trabajar bajo la modalidad de taller se fundamenta en la concepción de grupo de Kaës (1995). Se privilegia el grupo como situación y no como objeto en sí mismo, esto es, como un espacio intersubjetivo que exige a cada integrante la puesta en marcha de procesos propios y singulares.

Entre las actividades narrativas emergentes, el *debate narrativo* constituye una herramienta inestimable para promover el diálogo entre los niños y confrontar sus propias narrativas. Es una actividad apropiada para movilizar posiciones subjetivas rígidas o enquistadas, ya que abona los procesos representativos y propicia mayores oportunidades de enriquecimiento simbólico.

El isomorfismo entre el sueño y la obra literaria, invita en ocasiones a tratar el cuento leído en forma similar a la interpretación del sueño: el contenido manifiesto, compuesto en este caso por la literalidad del escrito, se desagrega en fragmentos -por el niño o por el coordinador- y se solicitan por parte de este último o simplemente emergen asociaciones para alguno o para cada uno de estos elementos. La noción de lectura, despojada así de esa ilusión unificante que encierra el concepto de texto, potencia la posibilidad de constituir la lectura en una “revuelta” en relación a lo escrito (Cantú, 2011).

Las intervenciones del coordinador incitan a la expresión de asociaciones significativas, nombrando y jugando con los significantes presentes, desarmando la trama narrativa y creando situaciones de interpelación. Se trata de no saturar los significantes con sentidos obturantes del deseo y, en cambio, acoger la irrupción de formaciones del inconsciente. Desde este enfoque, se concibe el símbolo como marca de singularidad en el proceso de estructuración psíquica. El ser humano desde su indefensión necesita del otro para que el signo se haga símbolo (Casas de Pereda, 1999). Esta marca de singularidad que caracteriza al símbolo disuade al coordinador de toda pretensión de traducción, es decir, de obstruir la manifestación del decir infantil por medio de la imposición de símbolos universales e impersonales.

El encuadre clínico del taller requiere, a semejanza del encuadre psicoanalítico, una inhibición de la motricidad para que el aparato psíquico se comporte como un aparato de lenguaje (Green, 2005). Si bien no se instauran las mismas constantes y los mismos parámetros, sí se establecen normas de funcionamiento, explícitas e implícitas, que tienen por función ordenar simbólicamente el tiempo y el espacio.

La consigna de trabajo apunta a descentrar al niño de una valoración normativa que juzgue su producción como un logro intelectual o adaptativo (lógica escolar del rendimiento), para dar lugar a la producción simbólica como medio de expresión subjetiva.

De este modo se convoca la transferencia no para ser interpretada, sino como terreno fértil, provocador de transformaciones psíquicas originadas en la experiencia de la lectura (se trabaja en transferencia y no la transferencia). Se procura pues instalar “las condiciones del funcionamiento psíquico necesarias para ingresar en la lógica ficcional del cuento y estimular las posibilidades del niño para producir resonancias entre las significaciones que el escrito ofrece a la lectura y los sentidos singulares subjetivos que puedan asociarse con ella” (Cantú, 2011:67).

La infancia es un proceso de estructuración psíquica en acto (Casas, 1999), por lo cual no puede plantearse la transferencia como repetición en el sentido de la “neurosis de transferencia” del adulto en la sesión analítica. La repetición en transferencia es de los puntos de tropiezo o detención de ese proceso de estructuración psíquica. El tiempo de las preguntas del sujeto en la infancia acerca de los grandes enigmas de la humanidad (sobre los orígenes, la vida y la muerte) guarda el germen de la transferencia que, jugándose al comienzo con los padres, podrá enlazarse más tar-

de a otros (educadores, instructores, analistas). La falta en el saber transfiere la búsqueda de saber a otros, sentando la base del sujeto supuesto saber (Flesler, 2007).

Los movimientos transferenciales y las modalidades de circulación libidinal se ven moduladas por la presencia de un objeto tercero entre el niño y el coordinador del grupo, que es el escrito. Dicho escrito no es sólo un objeto socialmente significativo –constituido por significaciones instituidas–, sino además una presencia habitual en el espacio escolar, revestido de sentidos conflictivos para el sujeto, dada la índole de las problemáticas por las cuales ha sido incluido en el taller (Cantú, 2011).

En este contexto, las funciones del coordinador en el taller clínico-narrativo se organizan en torno a cuatro ejes complementarios, a saber:

- Establecer, explicitar y sostener el encuadre de trabajo.
- Construir lo grupal.
- Incitar y resguardar la tarea narrativa.
- Promover operaciones psíquicas de corte y ligazón.

Establecer y mantener un encuadre clínico se relaciona con fijar las condiciones materiales del campo (día, hora y espacio fijo semanal) e implantar una consigna de trabajo que produzca la apertura del campo discursivo.

La construcción de lo grupal demanda la promoción de un clima de confianza y el resguardo de la intimidad de cada uno de los integrantes del taller. Implica asimismo la sustentabilidad de reglas de convivencia concomitante a la creación de un sentimiento de pertenencia al grupo.

Incitar y resguardar la actividad narrativa equivale a defender la tarea primaria del grupo. Ello comprende muy diversas operaciones, entre las que se destacan: leer cuentos, escuchar narraciones espontáneas, promover la (re)creación de lo contado, legitimar la reconfiguración de las versiones ofrecidas, impulsar debates narrativos, etcétera. A través de muy variadas acciones se propician complejizaciones narrativas (Schlemenson, 2004), que son producto y, a su vez, productoras de transformaciones subjetivas.

Promover operaciones psíquicas de corte y ligazón tiene que ver con favorecer el despliegue de procesos de simbolización. La función de corte o desligazón se pone de manifiesto, por ejemplo, al hacer respetar los turnos de habla, un acto sencillo y reiterado de dar cabida a la alteridad (un modo de poner límites al sí mismo). Este ejercicio discriminativo es insuficiente,

a efectos de un fortalecimiento de las funciones del yo, si no es secundado por la función de narcisización (Gil, 2002): actos discursivos de reconocimiento y reparación. A los primeros contribuye, sin duda, el retomar o realzar los aportes infantiles. Lo reparatorio se pone de manifiesto cuando la insuficiencia o el error infantil es motivo de reflexión o avance, y no de inculpación. Concomitante a estas operaciones, la promoción del debate narrativo estimula complejizaciones narrativas de ligazón representacional. Confrontar las asociaciones producidas en dichos debates por los diferentes integrantes del grupo exige a cada uno la puesta en marcha de procesos propios y singulares de aceptación o rechazo, de identificación o desidentificación.

En esta dinámica, no es de capital importancia valorar si el niño logra o no captar la arquitectura del texto, pues el escrito es tratado a partir de los fragmentos reconstruidos y privilegiados por los niños, no como unidad estable y articulada. Junto a esta ruptura de la aparente unidad del texto afloran cadenas asociativas significantes que pueden o no constituirse en experiencias de lectura promotoras de subjetividad. Las alteraciones en la coherencia y la cohesión textual denuncian los momentos de ocurrencia del conflicto y los mecanismos defensivos actuantes. El taller procura utilizar la comprensión lectora como herramienta para localizar la emergencia de formaciones del inconsciente. En el supuesto “error” habita una nueva verdad narrativa, producto de un trabajo defensivo derivado de la dialéctica entre un conflicto ficcional proporcionado por el cuento y el conflicto psíquico. De este modo, validar la producción del texto “erróneo”, en lugar de corregirlo, supone dar cabida a la expresión sintomática del conflicto psíquico (Dibarboure, 2016). Esto se puede observar a propósito de otro cuento de Rodari trabajado en los talleres, que lleva por título *El joven cangrejo*. El protagonista de esta historia se cuestiona por qué todos los miembros de su familia caminan hacia atrás y se empeña en aprender a caminar hacia adelante, como observa que lo hacen las ranas. Una vez que lo logra, exhibe orgulloso la nueva destreza a su familia, pero entonces su padre lo destierra por no querer ser como ellos, es decir, por renunciar a caminar hacia adelante.

Leído el cuento por el coordinador, tres niños de 10 y 11 años son invitados a dar su parecer. Gustavo afirma que el cangrejo quería ser una rana; el coordinador no lo contradice ni enmienda su versión. Alienta a los demás a manifestar su interpretación. Sin impugnar a su compañero, Adriana expresa otro pun-

to de vista: “Lo habían echado de la de la casa porque no podía caminar como la familia, hacia atrás”. Luego añade:

“Y el practicó y no podía... y entonces... el padre le dijo que se fuera... yyy... y ahí no sé qué encontró una familia de... no, no me sale el nombre [se inhibe, refriega las manos y toca sus pulseras] y quería *ser* una rana”.

A pesar de su diferencia con Gustavo, ¿por qué adopta el argumento de su par en torno a querer ser una rana? El coordinador repregunta y Adriana se esfuerza en dar una clara respuesta:

“... no era igual a la familia de él. Entonces... practicaba y eso... y y después, lo... no... no pudo, entonces la familia... lo echaron porque no podía caminar así como ellos, *ser* como ellos, era como, *era otro*, caminaba hacia delante”.

Solo Kevin proporciona una respuesta compatible con la versión de Rodari, aferrándose al escrito. El coordinador propicia el debate y la reflexión al preguntarles si lo que cada uno afirma coincide con lo que dicen sus compañeros. Y más allá de las diferencias entre ellos o entre ellos y el autor del cuento, los tres captan que hay un conflicto identitario que vertebra esta historia de exilio y exclusión que produce en todos una intensa movilización afectiva, responsable de la distorsión del argumento escuchado.

Los cuentos trabajados son los que tienen características fantásticas por su potencia para subvertir un orden establecido (realidad cotidiana), provocar asombro ante lo imposible y promover la búsqueda de respuestas narrativas (respuestas subjetivas) para re-instaurar el orden compartido. Otro criterio de selección es su entramado con problemáticas vinculadas al saber –conocer, curiosar, aprender, indagar– así como aquellos que presentan conflictivas relacionadas con la identidad, la indefensión, las separaciones y la soledad (temáticas propias del trabajo psíquico de simbolización).

Se ha trabajado en especial con los cuentos creados por Gianni Rodari, al que se lo considera el “pedagogo de la imaginación” (Robledo, 2000). Los personajes de sus cuentos se presentan siempre como “gente común”; las tramas narrativas se originan en problemas de los “ciudadanos”, para producir la fusión de la realidad y lo fantástico. Así, toman como punto de partida un conocimiento previo que es subvertido y que admite múltiples desenlaces.

## Reflexiones finales

Los hallazgos obtenidos en investigaciones precedentes muestran la compleja relación que existe entre los problemas inferenciales en la comprensión lectora y el conflicto psíquico, y refuerzan la validez de una modalidad de intervención clínica-psicopedagógica (el taller clínico-narrativo en este caso) para promover transformaciones subjetivas a partir de la lectura de cuentos con niños que presentan dicha problemática. El cuento es un activador de conflictos, que excita la vocación hermeneuta del niño, proponiendo versiones o verdades alternativas y abriendo de esta forma nuevas oportunidades a su tramitación. La constatación de la incidencia del conflicto psíquico en las dificultades de lectura –el punto de vista del conflicto como obstáculo– determina que los problemas de decodificación del lenguaje escrito no puedan reducirse a un conflicto cognitivo o a dificultades en el desarrollo neuropsicológico.

Se torna necesario considerar el conflicto psíquico también como promotor o facilitador de los procesos de simbolización necesarios para la actividad de lectura (dimensión del deseo y la defensa), en tanto precipita el *deseo de saber*. La adquisición de esta herramienta humana se postula como un acontecimiento de transmisión no prescriptivo (Petit, 2001 y 2009; Dibarboure, 2016). Desde esta perspectiva es deseable que el docente se constituya en un operador subjetivante que pone en juego el conflicto psíquico (deseo/defensas) y la relación del sujeto con el saber. Así entendido, la lectura deja de ser pensada como una actividad automática, adquirida por metodologías didácticas que se focalizan en el aprendizaje cognitivo, y en su lugar se la concibe como producción simbólica promotora de experiencias de subjetivación.

En cuanto a las apetencias narrativas, la preferencia o rechazo por algún cuento específico ha quedado supeditada a la singularidad de cada uno de los oyentes y, en particular, a la conexión que establecen entre el escrito ficcional y su universo simbólico. No siempre es el conflicto central del cuento el que convoca la atención de estos niños y promueve la interrogante o asociación oportuna. Un detalle contingente o un conflicto lateral del cuento pueden prestarse a enlace con sus historias personales, sin que la trama en su conjunto despierte similar dedicación. El dramatismo del argumento no es obstáculo para concitar el interés de los niños. Muy por el contrario, los guiones que recuperan situaciones de infortunio o tragedia devienen ocasiones fecundas en las que se



producen transformaciones significativas de su producción simbólica.

Las tareas y debates narrativos que acompañan la lectura de los cuentos presentan un mayor potencial complejizante de la producción simbólica que la reproducción tradicional de dichos cuentos, aunque en sentido amplio puede decirse que las tareas y debates narrativos constituyen estrategias particulares de recreación del texto escrito.

El anclaje del taller clínico-narrativo en el ámbito escolar, lejos de ser un obstáculo, constituye una fortaleza de la psicopedagogía clínica. La presencia del formato escolar pedagógico impulsa en los niños la búsqueda espontánea de la comprensión lectora. Esto permite abordar las dificultades de aprendizaje de los niños en situación, es decir, inmersos en el ámbito en el que se manifiestan. El encuadre clínico en el que transcurre el taller lo instituye como dispositivo teórico-metodológico de investigación-intervención psicoanalítica, enriqueciendo las formas de intervención de la psicopedagogía clínica. Se interviene, finalmente, en los intersticios de lo pedagógico-prescriptivo y lo clínico psicoanalítico-no prescriptivo, pero también se erige como dispositivo de análisis del material clínico producido.

## Referencias

- ANZIEU, A. (1995). Construcciones en el análisis de niños. *Psicoanálisis con niños y adolescentes*, 8, 162-193. Buenos Aires: Giesna.
- BLEICHMAR, S. (1999). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CANTÚ, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Noveduc.
- CASAS DE PEREDA, M. (1999). *En el camino de la simbolización: producción del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Paidós.
- DIBARBOURE, M. (2016). *La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El taller clínico con cuentos en el ámbito escolar*. Tesis de Maestría (inérita). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- ECO, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- FLESLER, A. (2007). *El niño en análisis y el lugar de los padres*. Buenos Aires: Paidós.
- FREUD, S. (1976). [1937]. Construcciones en el análisis. *Obras Completas*, XXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIL, D. (2002). Lugares y funciones o La anatomía, ¿es el destino? En: GIL, D. y NÚÑEZ, S. *¿Por qué me has abandonado?*, 59-118. Montevideo: Trilce.
- GILLIG, J.-M. (1997). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris: Dunod.
- GREEN, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo: desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HORNSTEIN, L. (2003). *Intersubjetividad y clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- KACHINOVSKY, A. (2012). *Enigmas del saber: historias de aprendices*. Montevideo: Universidad de la República.
- KAËS, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KAËS, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo: elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- PETIT, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis. (L'art de lire ou comment résister à l'adversité.)*. México: Océano.
- PETIT, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- REGO, M. V. (2009) Transformaciones de la producción simbólica en el tratamiento psicopedagógico. *Anuario de investigaciones - UBA*, 16. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-6862009000100018&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-6862009000100018&script=sci_arttext)
- REGO, M. V. (2008). Procesos de transformación en la producción simbólica y su relación con la complejización psíquica en el tratamiento psicopedagógico grupal. *Anuario de investigaciones - UBA*, 15. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?cript=sci\\_arttext&pid=S185-16862008000](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?cript=sci_arttext&pid=S185-16862008000)
- ROBLED0, B. (2000). Gianni Rodari, un defensor de la vida. *Cuatrogatos. Revista de Literatura Infantil*, 3, julio-septiembre 2000, [www.cuatrogatos.org](http://www.cuatrogatos.org). Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/03/1/cuatrogatos.htm>
- RODARI, G. (1989). *Cuentos para jugar*. México: Alfaguara.
- SCHLEMENSON, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- SCHLEMENSON, S. (Ed.). (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- WINNICOTT, D. (1993). *Exploraciones psicoanalíticas II*. Buenos Aires: Paidós.