

# TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO GRUPAL: DISTINTAS INSTANCIAS DE UN ENCUENTRO

## PSYCHOPEDAGOGICAL GROUP TREATMENT: DIFFERENT STAGES OF A MEETING

*Rego, María Victoria<sup>1</sup>*

---

### RESUMEN

El propósito de este trabajo es presentar el encuadre clínico con el que se trabaja en el Programa de Asistencia a niños con problemas de aprendizaje a cargo de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Con este fin se discriminan tres tiempos sucesivos en el análisis de una sesión grupal. Se esclarecen las particularidades y especificidades de distintos momentos dentro de una sesión de tratamiento.

Cada una de estas distintas instancias determina un modo específico de intervención en el despliegue de la complejización psíquica.

### Palabras clave:

Problemas de aprendizaje - Tratamiento grupal - Encuadre - Complejización psíquica

### ABSTRACT

The purpose of this work is to introduce the clinical setting of the Assistance Program for children who suffer from learning disorders. Said Program belongs to the Psychopedagogical Clinic Department of Psychology School of the University of Buenos Aires.

To such effect, three different and consecutive moments are described in the analysis of a group session. Specific characteristics and peculiarities of the different stages of a treatment session are explained.

Each one of these different stages determines a specific way to operate on the psychological complexity development.

### Key words:

Learning disorders - Group treatment- Setting - Psychological complexity

---

<sup>1</sup>Licenciada en Psicología. Docente de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica. Becaria UBACyT. Maestría Psicología Educacional, 2005/2007.

## INTRODUCCIÓN

El espacio escolar confronta a cada niño con lo distinto. Inaugura un lugar de encuentro con lo desconocido, con lo nuevo, con lo incierto. Anteriormente a esta experiencia inédita, el mundo de un pequeño sujeto se reduce al circuito endogámico familiar, mundo de certidumbres y certezas aparentemente inamovibles, garantes de estabilidad e identidad.

El desafío que el inicio de la escolaridad propone implica la primera inclusión social activa de un niño, donde sus objetos primarios, privados y hasta ese momento únicos y exclusivos, tendrán que transformarse, en la mixtura con nuevos objetos de índole social. Paulatina condensación de lo íntimo con lo extraño, que traerá como resultado la ampliación novedosa del cerco que contiene el mundo simbólico del niño.

Todo este camino contiene en sí la transformación de la herencia edípica como resultado del encuentro con nuevos objetos. Encuentro que reedita un placer pretérito y definitivamente perdido en el hallazgo de objetos socialmente valorados que se ofrecen como sustitutos de aquél.

Los niños que no aprenden nos enfrentan a los traspiés que todo este proceso puede presentar. En ellos las situaciones que se reeditan presentan cierto matiz hostil, sufriente, y redundan en detenciones de las sustituciones que hacen que el aprender lejos esté de convertirse en una operación garante de satisfacciones nuevas y enriquecedoras. En estos niños, obstáculos de origen subjetivo y de significado histórico, se traducen en modos rígidos de producción simbólica, es decir, modalidades fijas y restrictivas de interpretar el mundo.

Se trata de formas precarias de actividad representativa, acompañadas de gran sufrimiento psíquico, que en cada niño adquirirá modalidades y dimensiones singulares. El Programa de Asistencia a niños con problemas de aprendizaje, perteneciente a la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, propone un recorte específicamente psicológico de los problemas de la construcción de los aprendizajes escolares, entendiendo estas fracturas en los aprendizajes como los motivos que convocan a un niño a integrar un grupo psicopedagógico.

En el grupo se produce el encuentro con otros sujetos a los que también les va mal en la escuela. Esta característica, junto con la edad, serán los únicos denominadores comunes, en un contexto en el que la alteridad es la que rige el encuentro. Lo diferente, lo ajeno, lo extraño, pasan a ser la guía de las intervenciones de los terapeutas. Intervenciones que, si bien no son siempre conscientes, nada tienen de ingenuas o arbitrarias. Por el contrario, las estrategias clínicas buscarán el realce y la transformación de lo singular que cada niño porta, a través del intercambio con los otros. Otras posiciones, otras miradas, otras voces, otras historias, que invitan a interrogar lo propio, hasta entonces obturante, ya que

son los otros los que con sus relatos reactualizan situaciones conflictivas negadas, motivan el despliegue de estrategias y narrativas postergadas, enquistadas u olvidadas. Abren la oportunidad de escucharse y dialogar sobre lo propio (Schlemenson, 2004).

En el tratamiento psicopedagógico grupal se suceden momentos dialógicos y narrativos en los que el lenguaje se presenta como la vía regia para intervenir en la subjetividad de quien se expresa.

En esta presentación la propuesta es exponer la modalidad de trabajo de una sesión semanal en un grupo de tratamiento psicopedagógico grupal, tratando de esbozar una especie de recorrido por diferentes momentos que atravesarían el encuentro. Para ello, se han discriminado tres tiempos sucesivos a lo largo de cada reunión, con el fin de especificar las particularidades de cada uno de los momentos de una sesión grupal.

Al comienzo de cada sesión tiene lugar un intercambio dialógico entre los miembros del grupo, en el que, poco a poco, y tras unos instantes de absoluto silencio, van surgiendo diversos temas de manera espontánea. A partir de esto, al mediar el encuentro, la terapeuta escoge de aquellos comentarios que produjeron algún tipo de resonancia subjetiva en los niños, algún tema con el que se plantea la consigna para trabajar sobre los cuadernos. Es aquí cuando se abre la caja del grupo, que contiene distintos cuadernos, uno de cada integrante. Sobre este cuaderno cada niño escribe o dibuja a partir de lo propuesto en la consigna. Por último, antes de finalizar, los terapeutas invitan a todos a exponer lo producido, para generar el intercambio y la confrontación de las producciones.

Este pasaje que se produce desde la oralidad hacia la escritura gráfica para luego volver a ella en el intercambio posterior, plantea el momento de la escritura en el tratamiento como una especie de punto de inflexión de cada encuentro, donde el soporte del material escrito actúa como propulsor de narrativas que se hallarían más inhibidas en el inicio de cada sesión grupal.

## EL SILENCIO Y LAS PRIMERAS VOCES

“¿Qué van a contar hoy? ¿Quién quiere empezar?”. El saludo de cada día se dispara con la pregunta condenada a sucederse de ruidos mientras todos terminan de sentarse. Nadie contesta. Por lo general, la terapeuta insiste y todos vuelven a escuchar la misma interrogación. El mutismo absoluto a veces se deja contaminar por alguna mirada cómplice, risitas, o la decisión de mirar hacia abajo por un buen rato.

Se espera que naturalmente surja alguna temática traída por alguno de los chicos y en la que todos puedan participar a través del diálogo. Tal vez se escuche un tímido murmullo de alguien que cuenta lo que hizo el fin de semana. Pero el silencio vuelve una y otra vez, para convertir los minutos en eternos bloques de hielo difi-

les de romper.

Sin embargo, la terapeuta no se incomoda. Al contrario, trabaja con el silencio. Porque también en el silencio algo se repite. Ese silencio proviene de algún lugar, y habrá que interrogarlo. No sólo la palabra sino también el silencio es un operador psíquico con un valor simbólico semejante al de la narración o el diálogo. Poder discriminar el sentido del silencio de un paciente orienta al terapeuta para iniciarlo en las palabras que alivian el sufrimiento porque permiten desplegar aventuras y avatares con esperanzas de transformación y satisfacción a futuro (Schlemenson, 2004).

El terapeuta sostiene el vacío de palabras para confrontar a cada sujeto con su propio vacío. Momento en que se cree estar ante un silencio ajeno, de otro, en el que la tarea terapéutica consiste en ayudar a percatarse de que el silencio que un niño estima como extraño a él, es en verdad, su más íntimo silencio.

Después de algunos minutos, alguna temática va paulatinamente instalándose: la pelea con un hermano, una mala nota, los nervios por una prueba, las vísperas de un viaje. Los primeros intercambios tienen lugar, a partir de algún tema a primera vista banal, pero portador de las más variadas contraposiciones y diferencias. Cada relato está teñido de la más íntima interpretación, y es en la demanda de contarle a un semejante, que algo de lo más escondido e inesperado aflora inmiscuido en el discurso.

*Mercedes es una niña de 12 años que integra uno de los grupos de tratamiento. Fuertemente identificada con su madre, la niña sufre ciertas actitudes de intrusión maternas en sus deseos e intereses, que afectan a su autonomía. Al comenzar una sesión, la terapeuta se sorprende por su nuevo corte de pelo y la interroga sobre ello. Mercedes se muestra algo enojada:*

*M: es que yo me lo iba a cortar rebajado pero mi mamá agarró una revista y me cortó*

*T: ah, tu mamá...*

*M: a mí se me había ocurrido cortarme el pelo rebajado y ella no quería, empezó a mirar fotos...entonces me cortaron así*

*T: ¿y estuviste de acuerdo o no te dejaste?*

*M: estuve de acuerdo...*

*T: medio resignada lo decís*

*M: (levanta los hombros)*

*T: parece que muchas veces tenés que negociar entre lo que vos tenés ganas y lo que quiere tu mamá...*

En cada caso, la intervención terapéutica apunta al realce del conflicto singular de cada niño, para promover la apertura de nuevas direcciones de sentido. Se trabaja con la cotidianeidad pero no se opera desde allí. Las historias son parecidas, y sin embargo el sentido no lo es. El relato de un acontecimiento contiene aspectos significativos de la historia libidinal de cada quien. La

cadena de diálogos y narraciones va siempre acompañada de un modo singular de interpretar y contar. Y es en esos modos en donde está presente la repetición, la fijeza, que en cada niño porta un sentido único y distinto, pero igualmente restrictivo y empobrecedor. Por eso se trabaja desde esa repetición, confrontándola, contraponiéndola, a la de los otros.

A través del diálogo emergen aspectos posicionales, en respuestas a modo de opiniones, que incluyen en la misma acción el hablar y el escuchar, en donde un niño presenta a otro su posicionamiento con respecto a cierta cuestión para que, a partir de la respuesta de éste, algo se movilice, se problematice.

En la narración se reconstruyen experiencias personales, acontecimientos pasados, que interpreta singularmente quien los narra. Las intervenciones de la terapeuta producen la irrupción de otras voces acerca del tema en cuestión. A partir de lo que Mercedes relata, todos se ven estimulados a contar, relatar, intercambiar, lo que les pasa con sus padres cuando no los dejan elegir lo que ellos quieren.

Las intervenciones del terapeuta favorecen la contraposición de pareceres, promoviendo la confrontación dialógica. Lo traído por alguien se socializa. Las temáticas se enredan. No obstante, el realce de lo singular es condición sine qua non de la labor terapéutica. Los señalamientos que el terapeuta realiza van dirigidos siempre a cada niño en particular y en relación a su historia libidinal. No se construyen sentidos grupales sino que se fomenta el embate con lo diferente para interrogar lo propio y flexibilizar un encuentro más rico con la realidad.

## LA REPETICIÓN ORIGINAL DE LA SITUACIÓN ESCOLAR

El primer momento asociativo grupal genera las bases de lo que sigue. De los entrelazamientos que allí surgieron, de las resonancias afectivas y emocionales que dejaron ver más movilizaciones y conflictos, los terapeutas seleccionan un tema a partir del cual se formula una consigna. Una consigna que inicia el pasaje del momento de mayor abstracción del encuentro, hacia una tarea de apoyatura en un material concreto.

Es en esta oportunidad, quizás, en la que se ponen en juego más elementos de la situación escolar: consignas, tareas, escritura, cuadernos. Características que dan su especificidad al dispositivo terapéutico, y que no tienen otra finalidad que promover una repetición novedosa, distinta, que abra nuevos caminos de sentido. Se busca generar las condiciones más propicias para que el niño pueda recrear, en tanto repetición, esa situación de aprendizaje que señala su padecimiento subjetivo. El dispositivo terapéutico busca así la repetición como el camino para acceder a la oportunidad única de reescribir una historia.

Al igual que el diálogo y la narración, la función de la

escritura en el tratamiento psicopedagógico grupal también responde a los supuestos teóricos que fundamentan estas intervenciones clínicas: la focalización en los procesos de simbolización.

Aún una producción tan mediatizada, tan secundarizada y regida por determinadas leyes y normas, como la escritura, se ofrece como vía privilegiada de acceso a la subjetividad desde una mirada clínica. El uso que se hace de un código social compartido como la lengua escrita, no es sin las marcas singulares del sujeto allí presente. La escritura, como producción secundaria, está teñida de aspectos subjetivos e íntimos de quien escribe. La producción escrita de cada niño tiene características que la particularizan, en relación a una historia libidinal singular que allí se filtra.

La escritura, en tanto actividad representativa, es también un intento de búsqueda sustitutiva, de ligadura. En el tratamiento psicopedagógico se trabaja con ella en tanto proceso subjetivante. Esto es lo que hace que, en el marco del dispositivo terapéutico, un acto de escritura vaya más allá de su dimensión alfabética, para considerarse como escritura toda marca, toda huella de producción subjetiva.

Por esta razón, se sostiene que en el encuadre del tratamiento se produce una repetición de lo escolar, pero una repetición de apertura. Se trata de otorgar sentido a todo lo que en el marco de la institución escolar quizá no lo tenga o sea señalado como déficit. En el tratamiento psicopedagógico, una tachadura, un borrón, una falta de ortografía, e incluso el no escribir nada, son considerados actos de escritura. Y todo esto, porque es escritura en transferencia, es escritura en la clínica, y su análisis, un modo de ingreso predilecto a la estructuración subjetiva de un niño.

Las consignas buscan llevar a cada niño a la plasmación de su marca singular en el cuaderno a partir de algún tema que, en el inicio dialógico, movilizó, resonó, de algún modo. Por lo general, son temas que tienen que ver con los aspectos más conflictivos y conmovedores. Los terapeutas presentan la consigna a modo de una frase como: "Lo que no me gusta que se note", "qué hago cuando algo no me sale", "lo que me pone triste". Se dispara así una posibilidad subjetivante en la necesidad de posicionarse frente a lo sugerido, demandado, por otro. La formulación de una consigna deja abierto el abanico de posibilidades en que un sujeto podrá expresarse. Es así como, a partir de una misma consigna como "lo que no me gusta que se note", Natalia escribe que no le gusta que se note cuando hace algo mal, a Matías no le gusta que se note que lee muy lento, y a María le molesta que los demás se den cuenta que ella a veces se distrae. Se dialoga sobre lo conflictivo de exhibir frente a los demás ciertas dificultades propias, pero en cada uno de los chicos esto cobra un sentido único y singular ligado a su historia.

En este momento del encuentro, cesa por unos minutos

el intercambio, y cada uno toma su cuaderno de la caja grupal. El acto solitario de la escritura hace aparecer nuevamente al silencio. Pero esta vez es un silencio lleno de ruidos, de chicos que se levantan a tomar lápices, cuadernos que caen, y del ruido que la escritura va haciendo en cada uno, en lo más íntimo de su ser, en el llamado a expresar sus tragedias recónditas.

La producción escrita de los niños con problemas de aprendizaje denota la fractura que tiene lugar en el encuentro con la necesidad de sujetarse a un código legalizado y social, y aspectos subjetivos que se tamizan en él, tensionando las producciones.

En la clínica psicopedagógica, los terapeutas intervienen justamente allí, en lo singular de ese producto, tomando las fallas como puntos de interrogación para el trabajo clínico. Quiebres de esa producción que dan cuenta de marcas pulsionales y a los que se deberá ofrecer un sentido, un sentido que ya no sea sólo el del error y la equivocación.

Esos sentidos podrán hallarse a través de distintos aspectos semánticos, sintácticos y morfológicos de esa escritura. Los relatos escritos de estos niños guardan características en común: son por lo general producciones meramente descriptivas, con escaso uso de nexos temporales o causales y una pobre presentación de acciones y conflictos. Son construcciones verbales cortas, múltiples, referidas a indefinidos sujetos del enunciado. En su conjunto, estas características se muestran como trabas para la autonomía discursiva.

Las estrategias terapéuticas inauguran el camino que va del error al sentido. El terapeuta interviene sobre el producto interpellándolo, llamando a su explicitación y ampliación, pero no para corregir y volver a un sentido absoluto, único y originario, sino para abrir el juego a la libre creación de sentido. De esta manera, la producción escrita se vuelve chance de una posible construcción singular. La tarea en la situación clínica se dirige hacia la producción de huellas, en la ruptura de sentidos cristalizados, obturantes y sufrientes. El error deja de serlo para volverse oportunidad de reescritura y reinención singular. En el tratamiento, la función de la escritura se resuelve en la elaboración y simbolización de su ser, descapturado de la confusión de los signos (Kochi, 1997).

El cuaderno de tratamiento se vuelve un espacio de producción que habilita a cada niño el encuentro con su problemática. En él se registrarán los cambios y complejizaciones de la producción simbólica, el proceso singular de cada niño a lo largo del tratamiento. Es el registro histórico de la evolución de las producciones escritas, de la dinámica de los textos, cuyos aspectos sintácticos estructurales se van modificando, haciendo cada vez más comprensible y transmisible lo que un sujeto ha escrito.

La escritura favorece el despliegue de la complejidad psíquica. El cuaderno del tratamiento, testigo e instru-

mento privilegiado del mismo, se distingue del cuaderno escolar pero cumple su función haciendo sombra sobre aquél, ya que el objetivo último es que la complejidad psíquica dinamizada en cada niño, redunde en cambios de posición frente a lo escolar (Prol, 2004).

### **ANIMARSE A COMPARTIR, ANIMARSE A TAMBALEAR**

Paulatinamente los lápices se detienen cuando, cada uno a su tiempo, va abandonando el hermetismo de la escritura y levanta la mirada hacia los demás. Es el momento de invitar a compartir, a desplegar, lo que cada uno volcó en las páginas de su cuaderno. Tiempo del entrelazamiento de lo propio y lo ajeno, a través de la exposición personal y la escucha atenta al otro.

Es también el tiempo en el que el cuaderno, hasta ese entonces secreto, tiene la posibilidad de volverse público. Es el llamado a entregar la producción propia a los otros, a sus miradas, sus comentarios, sus reservas. Es el desafío que el escritor debe soportar, sabiendo que estos lectores son capaces de dejar también sus marcas en el texto. Y con esto, la estabilidad de lo propio podría volverse enclenque.

La característica particular de la escritura es que, a diferencia de la omnipresencia de la voz, permite la ausencia del autor de un texto y con ello, la entrega de lo producido a la variada metonimia de significaciones posibles que cada lector le quiera imprimir a un escrito. En la voz del que habla está la presencia del autor, que puede dar certidumbre acerca de lo que se dice. La escritura, en cambio, opera en ausencia. Se separa de un supuesto origen y puede entonces ser interpretada de cualquier manera (Derrida, 1989).

En este momento del tratamiento, es frecuente que los chicos se nieguen a contar lo que escribieron, o que lean algo que en nada se distingue de la exposición oral previa, o bien, lo que resulta altamente significativo, que lean un plus, agreguen a lo escrito por ellos alguna distorsión, alguna oración que no figura en lo producido sobre el cuaderno. Como si fuera necesaria cierta desfiguración del material propio para poder entregarse a los otros. Probablemente, como un fallido intento de quedar exento de la libre interpretación de la alteridad y sus efectos sobre lo propio.

Lo que se puede plantear en relación a esto, es que la presencia del semejante, del otro, inevitablemente desestabiliza. Compartir lo que uno ha escrito tiene las más íntimas consecuencias. La escritura se presta a la diseminación de sentidos diversos al que el autor de un texto creyó escribir. A pesar de estar el niño autor allí presente, al leer su producción a los demás, terapeutas y compañeros, su escrito se desparrama en la interpretación de los otros y esto es fuente de los más inquietantes procesos reflexivos. Así, escribir puede ser un acto íntimo, por cuanto el escritor, pretendiendo decir

todo al otro, comienza a reconocerse en su producción y a apropiarse de ella.

En el intercambio, se entremezclan textos en otros textos, en donde el sentido único y originario está perdido, dando lugar así a la tensión, a la oscilación, de infinitos sentidos posibles, en donde ninguno se vuelve absoluto ni definitivo. En este tercer momento, se produce la conexión de cada niño con su producción y su singular manera de presentarla. A partir de esto, las intervenciones de la terapeuta buscarán facilitar la reflexión y promover la producción simbólica.

*Augusto es un niño de 10 años, vive en un medio familiar de mucha violencia y maltrato, cuyos aspectos traumáticos menoscaban notablemente su capacidad representativa, a favor de una tendencia a la descarga inmediata, sin mediaciones. Esto también afecta su rendimiento escolar, en donde sus posibilidades reflexivas son escasas, priorizando una modalidad de acto y evacuación de la tensión.*

*En una ocasión, la terapeuta le pregunta qué es lo que escribió a partir de la consigna: "Lo que no me gusta":*

*A: a mí no me gusta que mi mamá y mi papá no se peleen*

*T: ¿No se peleen?*

*A: sí*

*T: a ver, volv a leerlo...*

*A: a mí no me gusta que mi mamá y mi papá no se peleen*

*T: ¿qué no se peleen o que se peleen?*

*A: que no (muy serio)*

*T: ah... ¿qué es lo que no querés? Vos estás diciendo lo que no te gusta...*

*A: (muy enojado, toma la goma y borra con fuerza, pero no agrega nada luego)*

*T: no lo estás escribiendo... ¿a ver? ¿qué puede ser lo que te pasa? Cuando no entendés algo, puf...borrás todo...en la escuela te debe pasar lo mismo, no entendés, bueno, no importa que no lo entiendas...lo que vos pusiste es lo que sentiste y así te salió. Parece que hay situaciones que te causan tanto dolor, que no sabés muy bien lo que escribís y te confundís, y a veces te duele tanto contarnos esto que no lo podés expresar bien.*

*Fernanda tiene 9 años, es derivada a grupo de tratamiento psicopedagógico tras repetir de grado. Tiene muchas dificultades para la expresión oral y escrita, que la llevan a permanecer callada, sin poder desplegar aspectos propios, singulares, mostrándose muy inhibida. El entramado familiar de la niña se caracteriza por extremas condiciones de precariedad y sumisión, en condiciones socio económicas de riesgo.*

*T: a ver, Fernanda, ¿querés leer lo que escribiste?*

*F: sí... algunas veces mi hermana me saca la... me saca la... me saca la... (se esfuerza mucho al leer, pasan algunos minutos)*

*T: te esperamos, no importa...*

*F: algunas veces mi hermana me saca la... la mochila y*

*cuando llego a casa (aquí se interrumpe la lectura, la niña queda leyendo su cuaderno sin poder continuar en voz alta).*

*T: parece que muchas veces se te hace muy difícil encontrar las palabras para poder contarnos lo que te pasa, para expresar lo que sentís...*

En las lecturas cruzadas que se establecen entre los integrantes del grupo, impredecibles resonancias simbólicas y afectivas tienen lugar. A través del otro, cada uno se ve llevado a trastabillar, porque la extranjería ajena confronta con la propia, a la que se hace necesario revisar.

A veces no es la terapeuta sino un compañero del grupo el que interviene, motivando también procesos reflexivos por el señalamiento que realiza sobre algún quiebre singular en la producción del otro.

*Felipe tiene 9 años, se queja siempre de que nadie lo escucha, nadie lo comprende. Concorre al grupo con desgano, desinteresado. Es el cuarto hermano de una familia de cinco hijos en donde el menor sufre síndrome de down y absorbe todas las atenciones y cuidados de una madre por la que Felipe se siente abandonado afectivamente.*

*En uno de los encuentros, acontece la siguiente situación con Mariana, otra integrante del grupo:*

*T: ¿querés leer Felipe?*

*F: no*

*T: ¿no nos vas a contar lo que escribiste en el cuaderno?*

*F: (muy bajito, inaudible)*

*T: no te escuché*

*F: (susurra, es inentendible)*

*T: ¿alguien lo escucha a Felipe?*

*F: a nadie le importa (levanta la voz en esta frase)*

*M: ¡como querés que nos importe si hablás todo 'bubu-bubu...!' (lo imita, burlándose)*

Negarse a leer, o hablar, en lugar de entregar lo escrito, ¿acaso no podría pensarse como un intento del niño de seguir siendo dueño y portavoz, inmunizado para la intervención de los otros? ¿acaso no es una estrategia para mantener sujetado el sentido y evitar la tergiversación de éste por otro, que duele y desestabiliza?

En el tratamiento psicopedagógico, la alteridad contamina la mismidad. La caída de certezas que el otro impone, deja al sujeto inmerso en la extrañeza y la incertidumbre, teñidas de una negatividad angustiante. Sólo saldrá de allí a partir de la revuelta, a partir de procesos reflexivos que rompan significaciones instituidas, y propulsen la interrogación de lo propio y el despliegue de la complejización psíquica (Kristeva, 1998). El otro puede ser la causa para que lo propio se enuncie, nutrido tras la intervención de la otredad.

No hay transformación subjetiva posible sin el inevitable paso previo por una momentánea pérdida de identidad.

Paul Ricoeur, plantea la idea de "identidad narrativa" y sostiene que ésta se caracteriza por no ser una identidad sin fallas, sino una experiencia de pensamiento mediante la cual ejercitamos nuestra existencia. Interpretarse a uno mismo, examinarse, es un modo de dejarse atravesar por todos los textos y relatos que nos han sido ofrecidos, y, tanto a partir de ellos como en ellos, depurarse y clarificarse a la luz de los modelos y figuras que nos proponen (Ricoeur, 1983).

El sujeto siempre es un resultado de su enunciación, del lenguaje, un producto del mismo. Las intervenciones clínicas en la clínica psicopedagógica tienden al despliegue de la actividad imaginativa por medio del lenguaje, para que un sujeto pueda construirse a sí mismo a partir de una singular y enriquecedora manera de narrarse.

### CONCLUSIÓN:

La idea de pensar tres tiempos diferenciados al interior de cada encuentro posibilita la reflexión acerca de la temporalidad de la complejización psíquica. Las transformaciones llevan un tiempo. Antes de dar a luz, se gestan, se nutren, y esperan. Esperan en tensión, haciendo ruido, tironeando entre lo antiguo y lo innovador.

Si el psiquismo de un niño se enriquece, es porque a partir de ese momento, ese pequeño sujeto es capaz de establecer relaciones de sentido más flexibles y complejas, y también su realidad se vuelve portadora de una más amplia gama de objetos sustitutos de placer. Es la realidad misma la que se vuelve diferente para el sujeto que se inserta en ella. Una realidad que, de no ser por la riqueza representacional de ese niño, quizás podría convertirse en una precaria prisión de claustrofobia simbólica.

Cuando Paul Ricoeur toma el tema de la triple mimesis, también plantea en tres tiempos la estructura temporal del acto creador. Un proceso entero que parte de la vida, pasa por la obra, y vuelve a la vida. Vuelve a la vida de manera renovada, purificada. Nosotros podríamos agregar: reescrita.

La actividad creadora produce una obra cuya unidad temporal es la síntesis entre lo vivido y lo expresado.

Ricoeur plantea la triple mimesis del acto creador, situando el comienzo en un momento prefigurativo, el de la vida cotidiana, el de las experiencias: la historia le sucede a alguien antes que cualquiera la relate. Narrar es entonces un proceso secundario, que cambiará simultáneamente la relación del sujeto con el mundo, con los otros y consigo mismo, a través de figuras como la referencia, el diálogo y la reflexión, respectivamente. El lenguaje ofrece la mediación simbólica que entreteje la acción como discurso.

A este segundo momento, el del acto configurador, le ocupa el proceso de metaforización de la experiencia, la imaginación productiva. Se crea una nueva significación,

de una diversidad de incidentes se extrae una historia regida por la "puesta en intriga", donde la temporalidad de la narración da un nuevo orden a la de la vida cotidiana. Recorrido que se dirige desde la propia historia narrada hacia la obra configurada, recomponiendo así un nuevo significado y reinsertándose en el mundo. Hay un intervalo temporal entre los hechos y su síntesis narrativa; la inteligencia narrativa, la capacidad poética, retiene, reintegra y recapitula su propia historia.

En el grupo, cada quien tiene algo para contar a los demás. Porque somos en el mundo y estamos afectados por situaciones, nosotros intentamos orientarnos en él al modo de la comprensión y tenemos algo que decir, una experiencia para llevar al lenguaje y compartirla.

El tercer momento es aquél en que se pasa del texto a la vida: el de la refiguración, el acto de apropiación por el que se actualiza el significado de la obra. Especie de reinserción en el mundo de la experiencia y la vida práctica, que enriquece el fondo simbólico del que partió, en el primer tiempo.

Ricoeur palntea estos tres tiempos como dialécticos, en espiral, donde las instancias de cada extremo se retroalimentan. La experiencia de la realidad se redescibe, y toca aspectos de nuestro ser-en-el-mundo. De esta manera se teje el entramado entre el tiempo histórico y el juego de las variaciones imaginativas.

Nacen así nuevas maneras de habitar el mundo, que enriquecen la cosmovisión y la forma de comprender las acciones y el propio sí-mismo. El mundo real de cada niño se remodela a partir del mundo imaginario del texto que crea en el encuadre grupal del tratamiento. Al ser escuchado se escucha, en su nueva versión, en su nueva narración.

Tienen lugar así experiencias subjetivantes enriquecedoras y compartidas. Hay un recorrido de sentido, un dinamismo transformador, por medio del cual muchas historias, la más de las veces obturantes y sufrientes, se redesciben, se reinventan, lanzando a cada sujeto hacia nuevos horizontes de sentido cada vez más amplios y complejos. A través de la imaginación, el sí mismo se enriquece y transforma. A través de lo narrado, escrito, compartido, la obra personal de cada quien re-significa lo prefigurado en el ámbito del obrar, vivir y padecer.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la Interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1986). *El aprendiz historiador y el maestro brujo. Del discurso identificante al discurso delirante*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1994). *Un intérprete en busca de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Begué, M. F. (2003). *Paul Ricoeur: la Poética del Sí - Mismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Derrida, J. (1989). *La Escritura y la Diferencia*. Barcelona: Antrophos.
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del Inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kristeva, J. (1998). *Sentido y nsentido de la revuelta*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et Récit. Le temps raconté (L'ordre philosophique)*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: FCE.
- Schlemenson, S. & Percia, M. (1997). *El Tratamiento Grupal en la Clínica Psicopedagógica*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed.
- Schlemenson, S., Álvarez, P., Cantú, G., Prol, G. (2004). *Subjetividad y Lenguaje en la Clínica Psicopedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

Fecha de recepción: 19 de diciembre de 2005

Fecha de aceptación: 30 de marzo de 2006