

UNA PROPUESTA DE DESARROLLO PSÍQUICO EN LA ESCUELA. UNA MANERA DE PENSAR Y ABORDAR LAS VIOLENCIAS

NUBIA ESPERANZA TORRES C.*
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

Recibido: junio 2 de 2006

Revisado: julio 4 de 2006

Aceptado: julio 17 de 2006

ABSTRACT

A work experience in the school which illustrates a proposal for the psychic development from a psychoanalytic perspective, especially from neokleinian conceptions, is presented. We describe simple interventions which try to show the subjectivity of the participants and the possibility of symbolize diverse experiences (specifically the ones which demand contention and transformation). The work developed on different scenarios and with “scholar life actors”, seeks to build an institutional culture on which the psychic development dimension is included and legitimate spaces for aggression could be considered and constructed.

Keywords: Psychic development, psychoanalysis, school interventions, neokleinian conceptions, children’s behavior.

RESUMEN

Se presenta una experiencia de trabajo en la escuela que ilustra una propuesta de desarrollo psíquico pensada desde el vértice del psicoanálisis, particularmente desde las concepciones neokleinianas. Se trata de intervenciones sencillas en las que se intenta poner en juego la subjetividad de los participantes y la posibilidad simbolizar distintas experiencias, entre ellas de manera predominante, las que demandan contención y transformación. El trabajo desplegado en distintos escenarios y con actores de la vida escolar intenta ir construyendo una cultura institucional en la que la dimensión del desarrollo psíquico se incluya y en la que se puedan considerar y construir espacios legítimos para la agresión.

Palabras clave: Desarrollo psíquico en la escuela, psicoanálisis, intervención en la escuela, concepciones neokleinianas, conducta infantil.

* Nubia Esperanza Torres C. Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Psicología. Edificio 95 - Manuel Briceño S. J. Carrera 5 No. 39-00. Tel. (57-1) 320 8320 Extensión 5757. Bogotá DC – Colombia. Correo electrónico: torresn@javeriana.edu.co.

1. Introducción y marco conceptual

La infancia y la adolescencia son poblaciones en riesgo y amenazadas mundialmente. Como lo afirma Kofi Annan en el prólogo del informe sobre la infancia de UNICEF de 2005:

... [para] cerca de la mitad de los 2000 millones de niños y niñas que viven en el mundo real, la infancia es cruda y brutalmente diferente del ideal al que todos aspiramos. La pobreza niega a los niños y las niñas su dignidad, pone en peligro sus vidas y limita su potencial. Los conflictos y la violencia les impiden disfrutar de una vida familiar segura, y traicionan su confianza y esperanza.

Esta situación en el contexto colombiano de conflicto interno y de injusticia social se expresa en la permanente degradación de la condición de la infancia y la adolescencia, que por supuesto se sustenta en condiciones económicas y de subsistencia, pero que tiene un impacto demoledor en esferas del comportamiento y del funcionamiento psíquico no siempre bien evaluadas y consideradas. Estas situación demanda los esfuerzos de todos y el establecimiento de alianzas de trabajo que permitan aportar a la comprensión y actuación sobre las repercusiones devastadoras de la pobreza y el contexto de violencia cuyos efectos van más allá de la privación de lo material. El desarrollo emocional, mental y espiritual de nuestra infancia y adolescencia se ve perturbado, con lo cual se obstaculiza el desarrollo de aquellas características que valoramos como profundamente humanas. Una institución que se pregunta permanentemente por su papel en este escenario sigue siendo la escuela y los esfuerzos que se diligencian desde allí tocan todas las esferas de la comunidad educativa. Por esta razón la Universidad Javeriana y su facultad de Psicología han estructurado un espacio de formación de estudiantes de pregrado que se desarrolla en el contexto escolar desde la mirada de la psicología clínica.

Lo que a continuación voy a presentar es el resultado de experimentar, pensar y evaluar una manera de aproximarse a la escuela desde el vértice la psicología clínica psicoanalítica, con el fin de promover experiencias de desarrollo psíquico. Quisiera sin embargo iniciar la presentación con algunas situaciones que a alumnos y profesores participantes de este trabajo nos han llamado la

atención y que han generado la necesidad de ser pensadas y abordadas desde distintos vértices.

Escena 1: Es el primer día de la práctica. Llegamos con los estudiantes a un lugar desconocido para ellos y al cabo de 15 minutos cada uno de los practicantes está rodeado por chiquitos y chiquitas que demandan afecto. Estos niños y niñas literalmente se pegan, abrazan y siguen a los estudiantes en el recorrido al Colegio. Esta relación que se inicia en este momento, se mantiene durante el tiempo de permanencia en la institución y se reanuda con cada nuevo grupo de estudiantes.

Escena 2: Es la hora del recreo. Observamos a un chico que se encuentra solitario, cabizbajo, mirando siempre el suelo, recogiendo cualquier migaja de comida en el piso que luego se lleva a la boca. Todos experimentamos una mezcla de sorpresa, dolor y necesidad de comprender. Este colegio en particular brinda a los estudiantes onces en la mañana y un almuerzo de buena calidad.

Escena 3: Puede ocurrir en el recreo o en el salón de clase. Una niña de quinto o sexto grado pasa cerca de un niño y con una mano acaricia la pierna del niño hasta los genitales. Ella sigue caminando. Según los chicos lo más duro es que cuando ellas empiezan a manosearlos se “arrechan” de tal manera que les dan ganas de empezar a tocarlas, pero cuando comienzan a tocarles las piernas y luego la vagina, ellas se ponen bravas y no dejan que el juego siga. Los niños comentan que es rico sentirse arrechos pero es muy difícil controlar esa sensación: “entre más lo hace uno, más le dan ganas de seguirlo haciendo”. No tienen una relación entre ellos, ni ellos ni ellas importan, un día ocurre con uno y al otro día la misma niña lo hace con otro.

Escena 4: Con el propósito de realizar un taller de sexualidad, se organizó un buzón en el que los niños y niñas podían incluir sus preguntas en relación con el sexo. Una muestra de las inquietudes de los jóvenes fueron: ¿qué siente el pene cuando entra en la vagina?, ¿cómo se hace el chucuchú?, ¿cómo se mete un palo en el sexo oral?

Escena 5: Conversando con algunas profesoras de primaria acerca de las dificultades con los pequeños y las pequeñas, una de tercero pensaba que el

objetivo más importante para los primeros grados es que los niños y las niñas aprendieran a escuchar.

¿Cómo entender y abordar estas situaciones? ¿Qué significa que los niños y las niñas se peguen a los estudiantes recién llegados? ¿Cómo opera la mente de estos chicos y chicas en las escenas descritas? Si bien estas preguntas requieren ser abordadas cada una de manera cuidadosa, voy a intentar usar una conceptualización que aporte luz sobre la problemática involucrada en ellas.

Para el psicoanálisis la vida mental se centra en las experiencias emocionales significativas con los demás (Meltzer, 1990) y es mucho más que respirar y cumplir con funciones y operaciones; la vida mental o psíquica está relacionada con la expansión del mundo en el que se producen los significados, las creaciones y las representaciones simbólicas. Este mundo es lo que Klein (1934) describe como mundo interno o realidad interna, que se crea a través del mecanismo de identificación e incorporación de los personajes significativos en la historia temprana del sujeto. De este modo, el sí mismo se estructura a partir de las experiencias concretas con el mundo externo, las relaciones que se establecen con los personajes significativos, y es a la vez mediado por las ansiedades, impulsos y fantasías que el infante experimenta. Para Klein entonces, como lo plantea Cecilia Muñoz (1995), vivimos en dos realidades, una externa y una interna, una de ellas puede alcanzar un nivel simbólico y transformado, mientras otra, inconsciente, es de carácter concreta-imaginada, una realidad que existe concretamente en un espacio interno y es el lugar en donde se originan los significados.

Bion (1962) retoma los planteamientos de Klein y plantea que el aparato psíquico y el pensar pueden expandirse o contraerse de acuerdo con las experiencias internas y externas y que este desarrollo es posible pensarlo a lo largo de la vida del sujeto. Es decir, se trata de un estado de fluir constante que parte de un espectro de infinitos datos internos o externos que la mente debe procesar y que a su vez genera múltiples formas de organización psíquica (Meltzer, 1990).

Las experiencias emocionales significativas configuran lo que Bion (1966) denomina *vínculos* y se-

gún él es posible considerarlos desde ciertas categorías abstractas que permiten pensar la multiplicidad de las experiencias con los otros, y que corresponden al vínculo de Amor (A), el vínculo de Odio (O) y el vínculo de Conocimiento (C), que pueden adquirir valencias positivas o negativas de acuerdo con la posibilidad de crecimiento, expansión o desarrollo, o por el contrario, de quietud, rigidez, ruptura o deterioro. Suponen la posibilidad o la imposibilidad de construir representaciones simbólicas en las que la emocionalidad de las relaciones con los demás pueda ser pensada y desarrollada.

Lo que es de destacar en esta categorización es que lo contrario del odio no es el amor. Lo contrario de amor de valencia positiva es un anti-amor, que correspondería a la indiferencia o a un amor distorsionado. De igual manera frente al odio es posible pensar en un odio positivo, que dé lugar a considerar que la rabia puede ser legítima y que pueden generarse espacios legales para su expresión y elaboración; por el contrario en el vínculo de odio negativo, el otro no existe como sujeto, ha sido degradado a la condición de objeto inanimado que debe ser eliminado y las razones que se argumentan esconden el placer de la destrucción y el amor al odio.

El juego competitivo, la crítica constructiva, el derecho a defender causas de manera argumentada, la posibilidad de la queja, pueden llevar a que los hechos o las circunstancias se modifiquen para el bien de la pareja, familia, comunidad o los individuos involucrados. Los desacuerdos pueden ser discutidos, negociados y respetados; es posible tener sentimientos y vínculos hostiles que no destruyan al otro sino que puedan servir para avanzar en situaciones que merecen ser des-armadas. La agresión y el odio son inherentes a la vida humana, de lo que se trata es de analizar sus expresiones y canalizarlas hacia formas constructivas. Estas ideas suponen encontrar en la cultura y la vida privada espacios legítimos para manifestar emociones, de manera que su circulación amplia y modulada promueva las expresiones cada vez más simbólicas.

Retomando las ideas presentadas, la violencia entonces es considerada como una perversión de

la agresión que puede ser ruidosa, como en la tortura, en las masacres, en la violación o en la “investigación” con seres humanos como si fueran cosas, pero que puede ser sutil y silenciosa como en la negación de la condición humana, en la seducción, la dominación, la sumisión, la muerte en vida. Así se introduce una concepción espacial de las relaciones que vale la pena considerar para este trabajo. Meltzer (1990) considera que la violencia es sinónimo de la violación de las fronteras del espacio privado/secreto de las personas al cual sólo se debería acceder por invitación. Expresiones de esta violación son la curiosidad intrusiva y el espiar o escuchar furtivamente.

La respuesta del vértice psicoanalítico frente a la agresión y el conflicto se orienta, como lo plantea Zuleta (1985), a construir o imaginar “una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y entenderlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productivamente e inteligentemente en ellos. Que solo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz”.

Según Metzger (1990) las conceptualizaciones de Bion colocan a la teoría de los afectos en un lugar central para considerar el desarrollo psíquico. Para Meltzer una experiencia emocional entonces se podría definir como:

...un encuentro con la belleza y el misterio del mundo que despierta un conflicto entre L[amor], H[odio] y K[conocimiento] y -L -H y -K. En tanto que el sentido inmediato es experimentado como emociones quizás tan diversas como los objetos capaces de evocarlas en esa forma inmediata, su significación siempre se refiere, en última instancia, a las relaciones humanas íntimas. (p. 22)

Estas experiencias emocionales ocurren fuera de las relaciones casuales, deben ser exploradas a través de la imaginación y la simbolización; las personas responden a las mismas de manera altamente individual y lo que importa no es si son correctas o incorrectas, sino más bien si son verdad o mentira. Las emociones constituyen una manifestación primaria de significación genuina. Cada emoción puede dar a luz a una nueva “idea” que puede desencadenar un cambio catastrófico, que lleva a que se haga un reordenamiento del mundo para que esa nueva idea tenga cabida, lo

que significa a su vez un desencadenamiento de pensamientos (Meltzer, 1990). Es claro que desde este punto de vista la emoción y el pensar están estrechamente vinculados.

El desarrollo de la personalidad entonces es concebido como algo que se dirige hacia adelante en una serie de saltos o de movimientos en espiral, impulsado por la fuerza de la nueva idea y la ansiedad catastrófica que esta genera, siempre y cuando sea posible contener la intensidad de la misma y por esta razón aquel pueda ubicarse en la esfera del pensamiento, de la formación simbólica, en la cual de nuevo nos encontramos con la capacidad de imaginar.

Por el contrario, si la intensidad de lo sensorial hace que tal desarrollo no se pueda contener y transformar dentro del sí mismo, los mecanismos que utilizamos son la evacuación o la evasión, llevando a que todos los atributos importantes de la mentalidad (pensamiento, juicio, observación) queden excluidos y se opere de manera primitiva. A esta forma de funcionar Bion (1966) la denominó protomental, pues lo que la caracteriza son los grados de excitación -no una variedad infinita de matices emocionales- y los recursos que utiliza el sujeto para deshacerse de las intensidades que no puede tolerar. Esta forma de funcionar se observa frecuentemente en el funcionamiento de grupos que se organizan por reglas y medidas, no por principios, y en los que el aprendizaje se imparte a través de castigos y recompensas, generando obediencia, terror y/o venganza. Los vínculos así constituidos pueden ser productores de degradación psíquica, pues se pierde la individualidad, la capacidad de reconocimiento del otro y capacidades yoyicas importantes.

Meltzer (1990, 1997) reserva la expresión de “relaciones humanas íntimas” para las experiencias emocionales que desarrollan pensamiento; las contrasta con la armadura exterior de carácter social, en la que las interacciones son casuales o contractuales y no implican ningún tipo de emoción espontánea. Este carácter “social”, dice Meltzer, se adquiere de un modo desmentalizado y es necesario para la sobrevivencia. Sin embargo, cuando se piensa en el desarrollo psíquico, las experiencias emocionales, el aprender de ellas a tra-

vés del pensamiento y el uso de la imaginación son indispensables.

Así, podemos decir que tenemos dos formas de asumir las vivencias emocionales: *la sobrevivencia* y *el crecimiento*. Meltzer (1990) hace una diferencia entre fenómenos que resultan de las experiencias emocionales sujetas al pensamiento, al juicio, la decisión y las posibles transformaciones en el lenguaje, de aquellos que son fenómenos habituales que se caracterizan porque son automáticos, no intencionales:

1. Pensamiento, personalidad, experiencia emocional, formación simbólica, juicio, decisión, transformación, lenguaje.
2. Comportamiento, instinto, respuesta social aprendida, hábito, respuesta automática, comportamiento no intencional.

Es claro que ambos fenómenos conforman la existencia humana. Como lo afirma Meltzer (1990): “gran parte de nuestra vida es vivida en un estado de desmentalización, fuera del área en la cual las experiencias emocionales son aceptadas y se observa y se piensa acerca de ellas mediante la simbolización de las emociones evocadas. Evidentemente podría decirse con razón, que la supervivencia sería imposible si no respondiéramos con una obediencia automática, no mental a los requisitos culturales”.

Las estrategias de supervivencia y de crecimiento se configurarían como posibilidades vitales, que corresponden a situaciones y formas de relación distintas. La dificultad se inicia cuando no podemos discriminar unas de otras; con mucha frecuencia se actúa de manera defensiva frente a las situaciones en general, lo que hace que se experimente un estado de guerra y conflicto permanente, sin lograr diferenciar adecuadamente los contextos. Sin embargo las experiencias emocionales de las personas nos inscriben en una dimensión genuina y personal que hace que las significaciones derivadas de esta dimensión sean íntimas y propias. Nos acercamos a la “verdad” de la persona y a las significaciones que de allí se derivan, significaciones que dan lugar a movilizar el pensamiento. De este modo la verdad se constituye en el alimento de la mente y las mentiras en

su veneno; si se le proporciona la verdad, la mente es capaz de crecer y desarrollarse, mientras que si se la envenena con mentiras, degenera hacia la enfermedad mental (Meltzer, 1987; Bion, 1996).

Esta es otra manera de decir que nuestras pasiones son el significado de nuestras relaciones íntimas y que comprenderlas tiene primariamente la función de protegerlas del veneno y la erosión que les puede causar las mentiras generadas por la parte destructiva de la personalidad. La salud mental consiste, en esencia, en la capacidad de preservar esta área de las relaciones íntimas y apasionadas, el nivel estético de la experiencia cuyo significado es la misma emoción (Meltzer, 1987, p. 48).

Nuestra propuesta de trabajo en la escuela entonces está dirigida a poder proponer movilidad de los vínculos hacia formas más consideradas y equitativas, en donde el poder tenga el papel de la capacidad y no de la opresión, en donde emerja el individuo inmerso en el grupo a través de la tarea, en el que surjan las emociones, la imaginación y el pensamiento, es decir que se inserte en el campo del desarrollo psíquico.

Los estudiantes entonces tienen la función de ser agentes de desarrollo y cada actividad que se planea y realiza dentro del colegio tiene esta connotación. Ellos están dispuestos a recibir lo que los niños, niñas y jóvenes quieren compartir. Esta función de recepción es una función de comunicación esencial presente desde la relación temprana madre-bebé, que incluye aspectos no-lexicales de comunicación verbal y no verbal, y que es necesaria para la metabolización de las experiencias y para la formación simbólica. Este proceso de *dar y recibir* supone a su vez, para Bion, un *continente* y un *contenido* que se relacionan de distintas maneras. Para que la comunicación y el posterior cambio catastrófico se realice, Meltzer (1990) retomando a Bion enfatiza que:

... la violencia de las fuerzas del pensamiento requieren ser contenidas, y la necesidad específica de un continente que no fuera demasiado flexible, de modo que la nueva idea pueda desarrollarse sin destruir el continente en su acometida expansiva. (p. 53)

2. Método

Con el propósito de abordar el problema de la violencia en el marco de la institución escolar des-

de la perspectiva del desarrollo psíquico, se plantea un diseño de investigación/intervención, caracterizado por un proceso de esclarecimiento creciente que sigue la idea de multiciclo, en la que está implícita la capacitación del equipo de trabajo, la formación que vincula la teoría y la práctica en un proceso progresivo emergente. Desde este contexto la aproximación teórica y reflexión sobre el hacer acompaña todo el proceso y se va adecuando a lo que sucede o va apareciendo en los trabajos realizados. Las reflexiones teóricas iniciales constituyen un punto de partida que se va enriqueciendo con los elementos emergentes en el trabajo desarrollado.

Desde este modelo se ha privilegiado el trabajo con distintos actores de la comunidad educativa con los que se inician actividades de intervención que son el escenario en el que la investigación se realiza. La propuesta de intervención gira en torno a generar espacios en los que sea posible contener, organizar y crear formas legítimas de comunicación y expresión, haciendo énfasis en las experiencias de agresión, que den lugar a promover procesos de simbolización y de transformación del sentido de las relaciones hacia maneras progresivamente más elaboradas y constructivas. Esto supone una evaluación permanente del trabajo realizado de modo que al tiempo que se genera descripción y conocimiento, se permite el ajuste de intervención propuesta. Esta estrategia de investigación-intervención se potencia en el desarrollo de distintas acciones con la comunidad educativa en las que propone, desarrolla y evalúa permanentemente una cultura de "contención" de las experiencias.

2.1 Participantes y escenarios del trabajo de investigación-intervención

Han participado de esta experiencia de trabajo cinco grupos de estudiantes de pregrado de la carrera de Psicología, cada uno con entre nueve y seis jóvenes que son los responsables del desarrollo del trabajo dentro de la institución escolar. El trabajo se ha realizado con niños y niñas de distintos grados, con personal de servicios generales del colegio, con padres de familia y de manera esporádica, con profesores interesados.

Los escenarios de la investigación-intervención:

El rincón del cuento: Esta actividad convoca durante el recreo a niños y niñas de primeros grados a participar de la lectura de cuentos diversos en los que los estudiantes ponen en juego su manera de relacionarse con la tarea y con los otros, a la vez que se suscitan diversas emociones que son contenidas por el coordinador de la actividad. En esta actividad se eligen cuentos infantiles que son leídos de manera dramatizada y se evalúa el proceso de actividad psíquica desarrollada. Se realizó dos veces a la semana durante un año y esta experiencia fue motivo de una tesis de grado de dos estudiantes de la facultad.

El rincón de arte: también se realiza en los recreos y puede ser la invitación a dibujar, a trabajar con arcilla o a actividades de representación teatral, en las que los niños, niñas o jóvenes participan de manera voluntaria durante los recreos.

Tiempo para conversar: Los practicantes se ubican en distintos lugares del patio y las niñas, los niños y los jóvenes se les acercan simplemente a conversar, a contar sus historias; encuentran generalmente a una persona dispuesta a oírles, con la suficiente paciencia para quedarse el tiempo que dura el recreo.

Talleres con padres y con personal de servicios generales: Se propone un trabajo centrado en las creencias sobre la crianza, en la reflexión de dichas creencias y su movilización hacia vínculos constructivos, con padres de los niños de los primeros grados y con personal de servicios generales.

Talleres de sexualidad, cuerpo, afectividad y género: Con jóvenes adolescentes y preadolescentes con los que se exploren las representaciones, los mitos y las experiencias emocionales ligadas a estos temas, con la posibilidad de contener pre-juicios, malos entendidos y experiencias emocionales no digeridas, y movilizar todos estos hacia formas genuinas y constructivas de pensar.

Trabajo con profesores: Este es un trabajo que se ha programado y planeado en varias oportunidades pero que no se ha logrado concretar y mantener de manera adecuada. Son muchas las razones, pero se pueden resaltar entre estas la saturación de trabajo de los maestros, la expectativa por parte

de ellos de encontrar soluciones a sus problemas inmediatos dentro del aula y la consecuente desilusión al encontrar que se trata de pensar con ellos las situaciones cotidianas de la escuela. Sin embargo en algunas ocasiones se ha logrado un encuentro esperanzador.

2.2 *Recolección y análisis de la información*

La propuesta de investigación/intervención privilegia el proceso desarrollado. La información en esta investigación-intervención proviene de cada uno de los escenarios propuestos y es consignada en un protocolo que contiene los siguientes elementos:

- Descripción de la situación concreta en la que se encuentra trabajando: las personas que participan, el tema trabajado, la metodología propuesta, el tiempo y lugar.
- El relato textual de las afirmaciones de los sujetos participantes. Se registra con la participación de un auxiliar en el trabajo que vaya tomando la memoria secuencial y textual de lo que ocurre durante el desarrollo de la actividad prevista.
- Las reflexiones personales de los coordinadores del trabajo, que contienen sus vivencias, las ideas, reflexiones o hipótesis generadas en la situación.

El análisis de la información es un proceso permanente que se requiere para la planeación y desarrollo de cada actividad en un ejercicio que involucra la discusión de los elementos encontrados en cada sesión de trabajo, su conceptualización y a partir de este análisis, el ajuste del trabajo propuesto. La propuesta de investigación/intervención privilegia el proceso desarrollado.

El tratamiento de los protocolos recogidos implica una reflexión teórica fundada en los elementos observados. Se trata de pasar del conocimiento cotidiano inmediato a un conocimiento conceptual crítico, para lo cual se utiliza el análisis de contenido de la información registrada en los protocolos. Para este fin se realiza una categorización descriptiva inicial en la que se desglosa y condensan los datos desde una unidad o núcleo de sentido que se desprende de la perspectiva psi-

coanalítica y de los elementos emergentes no previstos. Una vez establecidas las categorías descriptivas iniciales, se rastrean en todos los escenarios de trabajo propuestos y se establece un seguimiento y evaluación del proceso. Un segundo momento supone la elaboración de categorías de segundo orden que son las que establecen nexos o relaciones, que dan lugar a la interpretación o construcción de sentido de las actividades desarrolladas.

2.3 *Categorías de análisis*

Para el análisis del proceso de trabajo en cada escenario se han establecido las siguientes categorías:

- Vínculos: hacen referencia a la notación de la evolución de los vínculos emergentes, tanto positiva como negativa, en cada una de las actividades: amor, odio, conocimiento, de acuerdo con la clasificación bioniana.
- Emergencia o no de subjetividad de los participantes, es decir la posibilidad de expresar los deseos y palabras propias.
- El pensamiento, concepto que se basa en la idea de que las emociones constituyen una manifestación primaria de significación genuina, las cuales deben ser exploradas a través de la imaginación y la simbolización. Cada persona responde de manera individual y cada emoción puede generar una nueva idea que lleva a realizar un reordenamiento del mundo. Si la ansiedad que esto genera puede ser contenida y la nueva idea puede ubicarse en la esfera del pensamiento y de la formación simbólica se genera un desarrollo de la personalidad, un crecimiento. Por el contrario, si no es posible contener y transformar dentro de sí dicha ansiedad, se opera de manera primitiva, acudiendo a los mecanismos de evacuación o evasión y excluyendo a los mecanismos importantes de la mentalidad como el pensamiento y el juicio.
- La capacidad o no de jugar en términos de lo que plantea Winnicott, quien se ha referido al juego como algo universalmente usado, natural dentro del desarrollo del sujeto, útil en su proceso de crecimiento y en el desarrollo de la salud psíquica.

3. Resultados

Los resultados de este trabajo se refieren al análisis del proceso realizado en cada escenario a través de los protocolos de recolección de información y las formulaciones matriciales compuestas por las categorías descritas. A manera de ilustración se presenta un protocolo de una actividad de teatro realizada durante el recreo en el colegio el 24 de abril de 2006 por las practicantes de psicología de ese semestre.¹

3.1 A manera de ilustración

Ilustración 1

Actividad de Teatro. Sesión No 7 de marzo 24 de 2006

La actividad de teatro de este día se demoró en comenzar debido a que ese día se llevaba a cabo en el colegio el Proyecto Transversal de Prevención de Desastres y en la zona de atrás del parqueadero, que es donde tiene lugar cada viernes el escenario teatral, estaban practicando algunos simulacros de escape. Por ello, una vez que llegaron los niños y niñas al espacio -que como se ha mencionado ya conforman un grupo casi estable- nos dirigimos con ellos a buscar otro lugar. Algunas áreas estaban ocupadas por otros cursos practicando simulacros y otras se encontraban mojadas por la lluvia de la temporada.

Resultó bastante agradable el que a pesar de gastar mucho tiempo trasladándonos de un lugar a otro sin poder dar inicio a la actividad, los niños y niñas nos seguían sin desistir e inclusive ellos mismos sugerían lugares a donde podíamos ir para empezar. En un par de locaciones intentamos instalarnos sin éxito, mientras los niños sugirieron retomar la actividad del Factor X realizada la sesión anterior y otros pedían hacer rondas como las que también vienen realizándose en los espacios con las practicantes.

Finalmente pudimos regresar al parqueadero que ya se encontraba desocupado y se inició la actividad de teatro aceptando la petición de los

niños de jugar al lobo. Todos los participantes nos organizamos en una ronda y un niño se ofreció a ser el lobo; mientras el lobo decía lo que estaba haciendo, los que estábamos en la ronda representábamos con mímica lo dicho. Por ejemplo, el lobo decía: “me estoy bañando” y todos hacíamos como si nos estuviéramos bañando. A medida que el juego transcurría, más niños se iban agregando a la ronda para participar, mientras otros que llegaban al lugar permanecían observando desde afuera.

Al terminar el juego del lobo, por iniciativa de una practicante jugamos nuevamente a “Lo que el rey diga”, pero en este caso no fue ella quien dirigió la dinámica sino que Jessica Tatiana, una niña de aproximadamente 8 años, bastante avispada y que tiene una notable capacidad para controlar el grupo, eligió ser la reina. Ella ordenó a los demás hacer como perros, luego gatos, luego hacer como si estuvieran llorando, después riendo y, así fue proponiendo estados de ánimo o animales a los cuales había que representar. La niña fue capaz de controlar muy bien el grupo, y todas sus órdenes fueron seguidas por los participantes, así mismo, en momentos en los que fue necesario, logró imponer orden y silencio.

La niña siguió liderando las actividades y ante la sugerencia de unas niñas intentó organizarlos a todos para jugar a “Ángeles y demonios” o “La pastillita”, pero esto se les salió de las manos pues todos levantaban la mano para ser ángeles y demonios y pastillas y debido a la magnitud del grupo, que en ese momento contaba con alrededor de 30 participantes, se hacía muy difícil distribuir todos los papeles. Además ninguna de las practicantes conocía dicho juego así que fue imposible apoyarla en su intento.

Por lo anterior, se le sugirió a Tatiana que aprovechando que todos nos encontrábamos ubicados en unas filas y algunos sentados en el suelo jugáramos a actuar, aprovechando para que los que estaban de pie actuaran y los que ya estaban sentados y organizados hicieran de público espectador. La niña estuvo de acuerdo y organizó a sus compañeros. Se les preguntó a los niños que quiénes querían actuar, y alrededor de cinco

¹ Sabrina Solano, Marcela Morales, Silvia Córdoba, Adriana Hipólito, Yovana Pérez, Diana Salamanca.

niños alzaron la mano, nos reunimos en un grupo aparte y se fijó, según lo propuesto por ellos mismos, que una niña iba a hacer de esposa, un niño de esposo y que estaban peleando porque se querían separar.

Así fue como se inició la puesta en escena del drama. Entre los dos esposos discutían acerca de la separación. El guión fue más o menos el siguiente:

Esposa: Es que usted no ayuda en la casa, yo estoy mamada de usted.

Esposo: Usted sólo se la pasa quejándose y no haciendo nada, la niña se viene conmigo y punto, yo me la voy a llevar.

Esposa: No mijitico usted no se lleva a la niña, con la niña me quedo yo. ¿Acaso usted la va a cuidar? ¡Usted no nos da para comer, no nos ayuda con nada!

Cabe mencionar que la conversación fue dada en medio de gritos y a medida que transcurría los actores iban aumentando aún más el tono de la voz.

Esposo: ¿Pues sabe qué? ¡yo me separo, me voy de esta casa!

Esposa: ¡Pues váyase, lárguese!

Esposo: Voy a llamar al cura para que nos separe.

En ese momento las practicantes preguntan a todos que quién quiere ser el cura y dos niños levantan la mano mientras las niñas miran alrededor buscando quién será el lanzado. Ambos se levantan, pero el más pequeño vuelve a sentarse y deja que el otro niño, de mayor estatura y edad entre a actuar. Entra pues el cura.

Cura: ¿Qué es lo que pasa aquí?

Esposa: Mire padre, es que yo no puedo seguir con este hombre, además se quiere llevar a la niña. Él no da para nada, nunca trae comida ni me da plata para el cuidado de la niña.

Esposo: Padre, eso es mentira, yo me quiero traer a la niña conmigo.

Y debido a que la discusión estaba girando en torno a la hija, entre las practicantes se propuso que entrara la hija a escena para que eligiera con quién se quería quedar. Se preguntó a todos quién quería ser la hija, una niña levantó la mano y los demás

del público la apoyaron, así que se levantó y se paró en el escenario. En ese momento tanto el niño que hacía de papá como la niña que hacía de mamá cogieron a la niña cada uno por un brazo y comenzaron a jalarla de lado a lado. El público no paraba de reír.

Esposa: A ver, mamita: ¿usted con quién se quiere quedar?

Hija: Yo me quiero quedar con mi mamá, no ve que mi papá no nos da comida, ni nos cuida.

Esposo: Bueno, entonces vayamos a la comisaría de familia para que allá se decida todo.

En ese momento los actores se trasladaron por el escenario hasta ubicarse en una esquina en donde la comisaria era una de las practicantes que se encontraba de pie. Ambos padres, la hija y el cura entraron al tiempo, hablando y gritando, entonces el público se quejó por que no entendía nada y la comisaria les ordenó salir y que entrara cada uno solo.

Comisaria: ¿Qué es lo que pasa, señora?

Esposa: Es que, señora, mi esposo no trae nada para la casa, él la plata que se gana en el trabajo se la gasta en otras cosas, y es que además le da toda la plata a su mamá ¿y nosotras qué?, ¡a nosotras nadie nos da nada! La niña se quiere quedar conmigo, él no la va a poder cuidar.

Comisaria: Bueno que entre el esposo. Por favor, señora, salga.

Esposo: Mire, señorita, es que mi esposa no cuida a la niña, ella no hace nada, no le da comida, yo me voy a separar de ella pero la niña se viene conmigo.

Entra la esposa nuevamente.

Esposa: Mire, pero es que usted no nos da nada, ¡le da toda la plata a su mamá y no!, ¡ellos que se mantengan solos!

Comisaria: Bueno, que vengan los suegros entonces.

Una niña que se encontraba ya de pie, pues se había parado durante el revuelo del viaje a la comisaría, se acercó a los actores y se postuló para el papel de suegra.

Suegra: Mire señorita, mi hijo es muy bueno, él nos tiene que dar la plata a nosotros, porque si no, ¿quién nos cuida?

En ese momento todos empezaron a hablar y a gritar y por un par de minutos los personajes continuaron peleando, por lo cual el público ya no entendía nada de lo que sucedía. Entonces desde el público comenzaron a gritar y a chiflar llamando la atención a los actores para que volvieran al orden. Así sucedió y como final de la historia se decidió que los esposos finalmente se separaran y la hija se quedó con la madre. El público aplaudió a los actores por su representación.

Una vez disminuyeron los aplausos, una de las practicantes dijo a los actores y al público: “¿Qué tal si creamos otro final para que ellos no se separen?, ¿qué tendrían que hacer ellos para que en esta familia vivieran juntos?”

Todos los niños se emocionaron, los que estaban haciendo de público volvieron a acomodarse y los actores volvieron a reunirse en el centro del espacio destinado como escenario. Todos los niños y niñas empezaron a dar sugerencias concluyendo que lo que se podía hacer era que el papá empezara a ayudar en la casa, que le pasara plata a la niña y así la mamá lo iba a volver a recibir.

Así que se reanudó la escenificación. La madre estaba hablando con su hija: “No se preocupe mamita, yo voy a ahorrar unos ahorritos que tengo y va a ver que yo le voy a dar todo, y voy a trabajar mucho hasta ser rica y que tengamos mucha plata para yo darle todo lo que usted necesita; no se preocupe, mamita.”

En ese momento llega el padre y les dice: “Ya vengo, espérenme aquí, por favor”. Fue y tomo unos ladrillos que habían cerca la espacio y los cargó hacia el escenario con ayuda del cura y decía: “Vean, aquí están los libros para que la niña vaya al colegio”. Se volvía a ir y regresaba con otro ladrillo y decía: “Tengan, aquí está la carne para los tres, para que comamos”. La madre y la hija contemplaban sorprendidas lo que traía el padre y lo aceptaron contentas. Fue así como, según los mismos niños, en esta relación se lograron solucionar los problemas, se acabaron las peleas y se evitó la separación.

Nuevamente el público aplaudió a los actores y algunos desde el suelo como espectadores comenzaron a gritar que el papá y la mamá se dieran

un beso para reconciliarse. Ambos actores se quedaron mirando como con vergüenza, luego se acercaron y ante la insistencia del público se abrazaron rápidamente. Luego se soltaron y salieron del escenario, cada uno hacia donde se encontraban sus amigos. Todos los niños y niñas reían y comentaban el ejercicio.

En ese momento sonó el timbre, y como siempre algunos salieron corriendo rápidamente hacia sus salones. Otros lentamente fueron levantándose y despidiéndose de las practicantes para ir a clases. Finalmente quedó un grupito más reducido, conformado por los participantes infaltables de la actividad de teatro de cada viernes, quienes acompañando a las practicantes abandonaron el espacio. En el camino a los salones muchos seguían comentando la actuación del día y lo divertido que les había parecido el ejercicio.

Análisis de la actividad²

Vemos con esta actividad la creación de un juego teñido por el mundo interno de los niños y las elaboraciones que han hecho de las experiencias que posiblemente han tenido que vivir de forma directa -en el caso de que haya ocurrido en sus hogares- o indirectamente -si han visto que esto le ha pasado a alguien cercano. Esto debido a que no sólo son representaciones, son también la puesta en escena de sus objetos internos. En esta creación lúdica, los niños reúnen objetos o fenómenos de sus realidades externas y los usan al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal, demostrando su capacidad de soñar.

Cabe señalar, que en estos juegos se logra que los sujetos emerjan: los niños hablan, hacen, pueden ser, manipulan contenidos, etc., constituyéndose esta actividad como un fenómeno transicional que no está ubicado ni en el mundo interno ni en el externo, pero que, siguiendo a Winnicott (1971), tiene un lugar y un tiempo: se encuentra en una zona intermedia.

Vemos con esto que los creadores del juego, teniendo como objetivo dominar sus realidades,

² Realizada por las estudiantes.

hacen cosas más allá del pensar y desear, actúan sobre el mundo: tienen la oportunidad a través del juego de intervenir sobre él, de cambiarlo y comportarse en él como ellos quieren. Es así que a través de este tipo de juegos se lleva a cabo una acción recíproca entre la realidad psíquica personal y la experiencia del dominio de objetos reales y resulta ser, para nuestro trabajo psicoanalítico, una poderosa herramienta de comunicación.

Ilustración 2

El rincón del cuento. Agosto 9 de 2005. Ana María Berrio

Cuento: *Mi madre es rara*. Gilmore, R. (1988). Ed. Juventud S. A., Barcelona.

Cuando llegamos acababan de salir al recreo. Me encontré con Jaison y se emocionó de verme, le presenté a Juan Camilo y le conté que los martes íbamos a ir a leer el cuento a esa hora. Él se mostró feliz y me abrazó, yo le dije que les contara a los niños que íbamos a leer el cuento en ese momento y que los esperábamos en el lugar de siempre.

Nos sentamos y se acercaron niños inmediatamente, les dije lo mismo que le había dicho a Jaison; se fueron sentando y cuando había un grupo de 20 niños comencé a leer el cuento.

Aquel día leímos un cuento de Rachna Gilmore (1998) con ilustraciones de Brenda Jones que se llama *Mi madre es rara*. En este cuento se narra la historia de una niña cuya mamá se levanta por las mañanas con cuernos, garras y dientes afilados, pero al sentarse y despertarse se convierte en una mamá bonita y cálida. Un día al levantarse todo le salió mal a la mamá, y siendo medio día seguía con los cuernos y las garras, refunfuñaba y regañaba a todos. Entonces la niña decide irse donde su amiga María, la cual tiene una mamá que siempre es dulce. Sin embargo, se encuentra con una gran sorpresa: el hermanito de su amiga no había dormido en toda la noche, por lo cual su mamá estaba de mal humor: lucía muy parecido a su propia mamá y además de los cuernos, las garras y los dientes afilados, la mamá de María tenía pelos en las orejas. Finalmente la niña vuelve a su casa y encuentra a su mamá tal y como la dejó, pero esta vez se acerca a ella y le da un gran abra-

zo, en este momento se le desaparecen los cuernos, las garras y los dientes afilados.

Durante el cuento los niños estuvieron atentos y a la expectativa del desarrollo de la historia. Lo primero que hice fue mostrarles la portada del libro y decirles el nombre del cuento. Inmediatamente comenzaron a hacer comentarios como: "Que mamá tan fea" o "¿Es un monstruo?". Al ver la imagen un niño empezó a gritar: "No me mire, no me mire" mientras se tapaba los ojos con las manos. Otros permanecían callados pero con los ojos bien abiertos mientras observaban la imagen. Les pregunté por que creían que se llamaba así el cuento y un niño dijo: "Se le metió el diablo", algunos niños comenzaron a repetir esto, otros seguían en silencio. Les dije "Vamos a ver que es lo que le pasa a esta mamá, leamos el cuento". Abrí el libro y comencé la narración.

Cada vez que salía la imagen de la madre con cuernos el mismo niño de antes decía que se le había metido el diablo. En el momento de la historia cuando la niña descubre que a la mamá de la amiga le pasa lo mismo, les pregunté por qué creían que a las mamás les pasaba eso, y dijeron: "Porque está cansada", "Porque tiene problemas", "Porque es un monstruo", "Porque se le metió el diablo", "Porque tiene mucho trabajo", "Está brava".

Al final de la historia, cuando la niña le da el abrazo a la mamá y se desaparecen las cosas que no le gustan, les pregunté por qué creían que había pasado eso, y dijeron: "Por el abrazo", "Porque la niña la quiere mucho"; enseguida alrededor de cuatro niños dijeron que lo volviéramos a leer.

La mayoría de los niños se fueron, comenzamos a leerlo de nuevo pero el timbre sonó unos minutos después, por lo cual no alcanzamos a terminarlo. Los niños se fueron a sus salones pero una niña se quedó un rato más, cuando ya no había más niños se acercó y me dijo: déjame ver el cuento, yo le dije que no porque ya había sonado el timbre, entonces ella me preguntó: "¿Por qué se le quitaron los cuernos?" y yo le pregunté que ella que creía, entonces con una sonrisa en la cara dijo: "Porque le dio un abrazo con mucho amor", yo le dije, "¿Y esos abrazos son mágicos?", ella asintió con la cabeza y dijo, "Porque la mamá también la quiere".

Después me mostró como eran los abrazos abrazándose a ella misma con mucha fuerza.

Durante la narración los niños se expresaban por medio de gestos, en algunos momentos demostraban asco, por ejemplo cuando vieron los pelos en las orejas, en otras ocasiones expresaban sorpresa, por ejemplo cuando se desaparecen los cuernos. Así mismo se reían en ocasiones por los comentarios de sus compañeros y en los momentos en que yo cerraba el libro se movían como si estuvieran buscando una imagen que hiciera referencia a lo que les estaba contando.

Protocolo de agosto 23 de 2005. Ana María Berrio

Cuento: *Del otro lado del árbol*. Sabat, M. (1997). Fondo de Cultura Económica, México.

Hoy llevamos un cuento sin narración escrita llamado *Del otro lado del árbol*. Llegaron alrededor de 25 niños, se sentaron y comenzamos. Lo primero que hicimos fue contarles que este era un cuento especial, les dijimos que no tenía palabras y dije: “¡Ah! ¿Entonces cómo vamos a hacer para leerlo?”, la mayoría de los niños y las niñas se quedaron callados muy atentos, entonces abrí el libro y les dije: “Miren, no hay letras... ¿será que es para que nos inventemos un cuento nosotros?”, y una niña dijo: “Sí, nos lo podemos imaginar”.

Enseguida les mostré la portada del libro, donde aparece de perfil una cara arrugada con una nariz grande y colorada, sin dientes y de la boca salen unas letras que dicen: “Del otro lado del árbol”. Al mostrarles esto les pregunté si alguien sabía cómo se llamaba este cuento, algunos de los niños y las niñas más grandes leyeron las palabras en voz alta. Repetí lo que habían dicho y abrí el libro.

A continuación a medida que les iba mostrando las imágenes los niños decían lo que se iban imaginando, yo iba contando lo que los niños decían, y entre todos y todas construyeron una historia que yo recogía y narraba en voz alta.

Cuento creado por los niños y las niñas, participando y aportando entre todos:

Hay una niña en un bosque, parece estar feliz, pero está perdida. Está muy lejos de la casa y no sabe cómo volver. De pronto se da cuenta de que

hay una casa, parece como si se estuviera quemando por dentro, ¡pero no! Es que tiene la luz prendida. Yo pregunto: “¿Habrá alguien dentro de esa casa?”, dicen: “Sí, debe estar una bruja mala, los quiere engordar para después comérselos”. Hay una bruja que está cocinando en una olla grande porque está haciendo un hechizo. Entonces la niña va a ver qué hay dentro de la casa, se asoma por la ventana y ve a un monstruo, o a una bruja mala que la quiere matar. La bruja tiene las manos así (un niño hace la mímica de la “buja”, entrelaza las manos y hace una expresión de maldad), porque está diciendo: “Ji, ji, ji, voy a matar a la niña (voz chillona)”.

Esa es una bruja que le va a hacer un hechizo a la niña. La bruja es mala y se pone brava porque la niña se asoma por la ventana, entonces la niña se asusta y sale corriendo, no puede volver a la casa porque está muy lejos y no sabe cómo volver, entonces se esconde para que no la mate la bruja mala. La niña está llorando escondida detrás de un árbol. La bruja sale a buscarla y la niña está muy asustada, parece que la va a encontrar.

La bruja va a convertir en sapo a la niña. Pero se desmaya porque afuera estaba haciendo mucho frío, o se quedó dormida en el árbol. La niña va a salir corriendo a su casa, ¡no!, porque no sabe como volver.

¡Le salió un monstruo de la boca a la bruja!, es una empanada, es un dragón. La bruja le pidió al dragón que matara a la niña, el dragón va a ayudar a la bruja.

La niña está feliz pero lo que pasa es que el dragón se está haciendo el bueno, se quiere hacer amigo de ella para después poderla matar. O el dragón es bueno y está invitando a jugar a la niña, la bruja sigue dormida.

Una empanada no puede jugar (dice la misma niña que antes dijo que no era un dragón sino una empanada). El dragón va a llevar a la niña volando a la casa, la va a ayudar para que no esté perdida. El dragón y la niña están felices mientras juegan.

La bruja se llevó al dragón y ahora sí va a matar a la niña. O el dragón y la niña se despiden, están felices porque jugaron rico.

La bruja no mató a la niña, porque era buena. Tienen los cachetes colorados porque tienen pena.

La bruja tiene pena porque quería matar a la niña y la niña tiene pena porque pensó que la bruja la iba a matar. No la mató porque se conocieron y se hicieron amigas, y se empezaron a querer, entonces después no la quiso matar.

Tienen los cachetes rojos porque la bruja le dijo a la niña que la iba ayudar a llegar a la casa, le iba a hacer un hechizo para que encontrara la casa.

Tienen los cachetes rojos porque cuando uno conoce a alguien da pena (en este momento una niña contó que un primito de ella se pone rojo cuando lo saluda gente que no conoce).

Durante la construcción del cuento los niños fueron bastante participativos, decían espontáneamente lo que se imaginaban y observaban atentamente las ilustraciones mientras escuchaban a sus compañeros. Un niño y una niña fueron los que más aportaron a la construcción de la historia. A partir de los comentarios de ellos surgieron nuevos comentarios de los demás niños y niñas.

Análisis de la actividad El rincón del cuento³

El análisis de las categorías de resultados muestra que para los niños la experiencia de lectura de cuentos infantiles ilustrados despierta desde el comienzo una curiosidad y buena disposición al material, que se manifiesta en su capacidad de atención e interés en las historias narradas. Desde la perspectiva de Bion (1966), esta observación puede clasificarse como un C de valencia positiva, pues permite iniciar un proceso de búsqueda de conocimiento e interés por el mismo. Por otra parte, al inicio de ésta se presentaron algunas situaciones donde se evidenciaban las dificultades de algunos niños/as para compartir este espacio, reclamándolo a su vez como propio y queriendo hacer un uso exclusivo de él (C-). En estos casos, los niños/as trataban de llamar la atención de los narradores y de sus compañeros, en algunas ocasiones haciendo chistes sobre las historias, burlándose de ellas o de lo que estaba pasando y en algunas ocasiones iniciando algún conflicto con sus compañeros, el cual no estaba dirigido a la resolución de alguna diferen-

cia sino a la desintegración del grupo (O-). En las ocasiones en que se presentó algún conflicto, *El rincón del cuento* se mostró como un espacio capaz de contener dicha agresión y conservar su propósito de llevar a cabo la narración del cuento sin tener que recurrir a reprimendas. Poco a poco estas dificultades iniciales fueron dando paso relaciones más constructivas.

Fue posible evidenciar cómo cuando es posible instaurar un vínculo positivo de conocimiento, se crea un espacio donde los niños y niñas pueden empezar a imaginar, poniéndose en contacto no solo con ellos mismos sino también con aquellos que los rodean; en este caso, niños y niñas de diferentes grados. Es así como conforme avanzan las sesiones de *El rincón del cuento*, todos los participantes se familiarizan con la dinámica de esta experiencia y se puede afirmar que van encontrando una forma de estar en ella. En este punto, es interesante apreciar cómo niños y niñas se interesan por hacer parte de una creación colectiva y participar en un juego compartido que surge, en la mayoría de los casos, a partir de las ilustraciones presentes en los libros que fueron utilizados en las sesiones; en el caso específico de las historias “sin palabras” que fueron utilizadas en dos sesiones, se vio como los niños/as hicieron parte de un proceso de construcción colectiva de la historia, interviniendo con sus opiniones y respetando las de los demás, pero con el factor adicional de disposición por dar sentido y articular en una narración, las diferentes intervenciones.

Este deseo de participar se presentó no solo en este punto, sino también en las ocasiones en las que los niños pedían leer ellos mismos el cuento, con el propósito adicional de ser ellos mismos los narradores y leer también el cuento a sus compañeros.

La experiencia de los niños en *El rincón de cuento* es otra forma de estar en el colegio, pues en la mayoría de las clases, los niños deben permanecer sentados en silencio mientras otra persona los ilumina con lo que conoce o dirige la actividad; en *El rincón del cuento*, los niños buscan ser ellos también los instructores pero desde un marco menos asimétrico y con mayor tendencia a la construcción y el trabajo en grupo, lo que podría dejar un

³ Realizado con Ana María Berrio y Juan Camilo.

interrogante para diseñar formas de intervención y trabajo con los niños, teniendo en cuenta esta característica. También se podría afirmar que esta forma diferente de estar en el colegio presenta como propuesta en sí misma un gran atractivo, pues los niños y niñas le otorgan valor y disfrutan de participar en ella.

A lo largo de las sesiones de *El rincón del cuento* se encuentra cómo las ilustraciones de las historias narradas sirven como un estímulo que promueve la imaginación. Se observa cómo en los protocolos iniciales los niños y niñas se quedan en la descripción de las imágenes; en esos momentos el pensamiento se encuentra ligado a un estímulo concreto, debido a lo cual se hace más uso de la atención, la descripción y la repetición que de la imaginación. Esto supone en principio una inhibición de la propia creación pero puede también considerarse que el espacio mental se encuentra constreñido. Sin embargo, en varios momentos posteriores se encuentran en las intervenciones creaciones imaginadas donde se conjugan la percepción, la atención, la memoria y la creación del niño o la niña, trayendo a *El rincón del cuento* una construcción propia.

Además, se puede observar cómo cuando los narradores por medio del juego formulan preguntas relacionadas con la historia, promueven que el niño y la niña lleven a *El rincón del cuento* imágenes de su vida cotidiana, por ejemplo del barrio, como en el caso del “palo de la bruja”; así relacionando las ilustraciones y los contenidos de las historias con los contenidos que se encuentran “fuera” y “dentro” de su mundo interno. Esto permite crear y deconstruir; imaginar, al identificarse con las historias y con aquellos personajes mágicos que salen de las páginas de los libros que se convierten en objetos de amor y odio. Esto se puede observar claramente a través de la relación que los niños y niñas hacen entre los monstruos de los cuentos y los monstruos del sujeto, de las familias y comunidad que están presentes en la cotidianidad de su barrio, y que al igual que los primeros salen en la noche e impiden dormir tranquilamente.

En el caso de los libros sin palabras, niños y niñas tienen la oportunidad de ser los autores de

su propia historia; esto permite la aparición del sujeto, que puede existir en grupo sin tener que perderse en él. Aunque las ilustraciones siguen siendo un estímulo, éstas representan una guía menos estructurada a partir de la cual cada uno puede crear personajes y situaciones según sus contenidos internos. Al encontrarse con libros donde la narración se da por medio de imágenes sin letras, los niños y las niñas se sumergen en un proceso de construcción colectiva, estableciendo un vínculo donde se respetan los comentarios de los otros y se recibe el conocimiento de los otros. Los relatos narrados por ellos y ellas mismas, se observan como una producción de la imaginación que en varias sesiones se conjuga con la expresión corporal, ambas plenas de emoción, de manera que se puede decir que los niños juegan en *El rincón del cuento*, dan sentido y recrean la experiencia personal y colectiva. Respecto a los contenidos imaginados, se encuentran algunos personajes “típicos” que los niños y las niñas relacionan con situaciones y emociones específicas. Por ejemplo, en el cuento *Donde viven los monstruos*, al final de la historia cuando el niño está aburrido de vivir con los monstruos y la narración induce a imaginar ese lugar seguro donde quiere estar, donde lo quieren más que a nadie y donde hay comida, los niños/as piensan en la mamá.

Así mismo, se encuentra una relación entre estar en el bosque, estar solos y estar asustados, este miedo lo expresan referido a algo concreto, en algunos casos se refieren a la posibilidad de que “algo” se los coma. Al igual que se evidencia cómo la imagen de la bruja está asociada con la maldad y esta a su vez referida al hecho de que se los coma. En oposición a la imagen de la bruja, las hadas son asociadas a cosas “buenas y bonitas”. Mientras que la bruja quita, las hadas conceden. Esto muestra un trabajo de proyección simbólica de personajes disociados buenos y malos, adquiriendo poco a poco cualidades de mayor integración gracias a su publicación en el grupo y a la capacidad de contención que estos trabajos generan. Este movimiento de ida y vuelta de integración-desintegración es esencial para la expansión de significados.

4. Conclusión y discusión

El desarrollo de esta propuesta ha significado una tarea tanto de formación (para los estudiantes que participan de la práctica) y de servicio (en la medida en que se desarrollan una serie de trabajos pensados desde la perspectiva psicoanalítica), como de investigación y ajuste permanente del proceso puesto en marcha.

Para los estudiantes significa una mirada nueva de las posibilidades que el vértice del psicoanálisis puede brindar; para la docente, es la posibilidad de evaluar la viabilidad de entender y trabajar desde este lugar por estudiantes de psicología que poseen recursos conceptuales básicos. Sin embargo, gracias a la disposición, pasión y compromiso que los estudiantes aportan a su práctica y gracias a la apertura respetuosa que el colegio nos ha brindado, esta experiencia puede considerarse como movilizadora y enriquecedora para todos los que participamos de ella. El seguimiento cuidadoso y sistemático de esta práctica que ya tiene un año nos ha mostrado que, si bien el reto es muy grande, cuando se ofrece a los chicos y chicas oportunidades de ser y de estar como individuos en contextos seguros, lo que podemos ver es siempre sorprendente. Es una oportunidad para recuperar la confianza en nuestra labor y sobre todo en las personas. No somos triunfalistas, sabemos la limitación de nuestra acción, pero a su vez ella permite pensar en que la consideración por el desarrollo psíquico abre una oportunidad importante en una propuesta cultural.

Si la capacidad de pensar se desarrolla en un contexto de relación genuina en el que la función de *dar-recibir* de ida vuelta o de encuentro fructífero entre *un continente* y *un contenido*, esta aseveración hace que sea necesario pensar en las formas habituales que tenemos de *atender* o *proteger* a infantes. Usualmente consideramos a los niños y a las niñas como sujetos necesitados y depositarios de ciertas condiciones, generalmente físicas: alimento, vestido, escuela, medicina, refugio, información etc., lo que hace que las instituciones que se encargan de su atención organicen sus esfuerzos centrados en este sentido. Son pocas las instituciones que se preguntan por la necesidad del intercambio entre el dar y recibir. Se les da elementos de

supervivencia, normas, protección. Vienen a mi memoria los muchos casos en los que niños o niñas que están en condiciones de riesgo dentro de la familia son retirados de su entorno y llevados a una institución para su protección. El encuentro con estas historias y con estos niños me ha hecho preguntarme algo que puede sonar un tanto aterrador, pero que inevitablemente viene a mi cabeza: ¿qué será peor para la vida de un niño o una niña, una experiencia de abuso sexual o perder a su familia y a su contexto?

Con esto no pretendo plantear que el riesgo no hay que considerarlo; lo que pretendo es que podamos pensar en soluciones que no resulten igual de dañinas o más que el problema que tratamos de combatir. Es claro que debemos proteger a nuestra infancia y que la sobrevivencia es una necesidad ineludible; sin embargo si lo que buscamos es pensar en mejores seres humanos, tal vez hay que revisar nuestras apuestas.

Un resultado importante para el esfuerzo de trabajo con los estudiantes es la comprobación de que si bien un planteamiento como este es “extremadamente simple... como toda cosa sencilla por alguna razón resulta terriblemente difícil de manejar” (Bion, 1992). Sin embargo pudo ser puesto en escena, comprendido y enriquecido por cada uno de los practicantes. Frente a esto siempre surgen preguntas que se van resolviendo en el camino: ¿Cuál es la diferencia entre lo que hacemos y la recreación?, ¿Cómo crear una comunicación “genuina” sin que sea un simple artificio?, ¿Cómo acercarnos a los demás más allá de una superioridad benevolente? Estos interrogantes sólo se pueden resolver en la experiencia misma, en la evaluación permanente de lo que hacemos, de cómo lo hacemos y de nuestra presencia o ausencia en este trabajo. Creo que mis estudiantes con sus ires y venires lo han ido comprendiendo y experimentando: no se trata de divertir a los niños y a las niñas, se trata de permitir que ellos y ellas puedan jugar en el sentido en que lo piensa Winnicott (1971), que corresponde a la salud, que facilita las relaciones de grupo, en las que se viven ciertas experiencias que se relacionan con el actuar sobre el mundo y recrearlo. La interpretación tal y como la conocemos en la terapia psicoanalítica

no tiene lugar; lo que corresponde en este caso a los que acompañan, es modular las intensidades que se presentan de manera que sean tolerables y crear con los niños y las niñas el clima de confianza para que el sí mismo se exprese.

Para terminar con una síntesis que espero no destruya el valor de la experiencia, podemos decir que hemos podido definir las características de la propuesta de trabajo y los resultados de los procesos generados de la siguiente manera:

1. Caracterización de la intervención

El trabajo ha permitido ir construyendo las características que en una intervención que se proponga promover el desarrollo psíquico deben estar presentes:

- El establecimiento por parte del coordinador del trabajo propuesto de una relación de receptividad y contención de los elementos que surgen en el trabajo.
- Un vínculo de afecto positivo, en el que genuinamente hay expresión de afectos en el desarrollo de la actividad (no sirve la impostura o “la semejanza con”).
- Una relación en que los sujetos experimentan el “dar” y el “recibir” de manera real y concreta
- La tarea del coordinador es la de la modulación de los afectos, de manera que las intensidades sean tolerables y puedan ser representadas simbólicamente.
- Asumir temporalmente las funciones que el grupo no puede asumir, de manera que éstas puedan ser incorporadas por los miembros del grupo.

2. Resultado de los procesos

Cuando se tiene la oportunidad de generar procesos de trabajo que se extienden en el tiempo se ha observado la siguiente dinámica en el trabajo grupal con niños y adultos:

- La excitación inicial y la dinámica de acción-reacción (burlas, peleas, golpes) va dando paso

paulatinamente a la aparición de la imaginación. Esto representa la introducción de la pausa para pensar y crear sin tener que destruir al otro.

- De la predominancia de vínculos agresivos entre los participantes y con los materiales, se avanza a la construcción cada vez más presente de vínculos de colaboración y atención entre unos y otros.
- Del sometimiento a las normas a la autorregulación entre los participantes, en los que aparece la expresión personal de manera más libre.

Referencias

- Bion, W. (1963). *Experiencias en grupo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. (1966a). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. (1966b). *Elementos de psicoanálisis*. Buenos Aires: Hormé.
- Bion, W. (1992). *Seminarios clínicos*. Buenos Aires: Lugar.
- Bion, W. (1996). *Cogitaciones*. Valencia: Promolibro.
- Gilmore, R. (1988). *Mi madre es rara*. Barcelona: Juventud.
- Meltzer, D. (1987). *Vida onírica*. Madrid: Tecnipublicaciones.
- Meltzer, D. (1990). *La aprehensión de la belleza*. Buenos Aires: Spatia.
- Meltzer, D. (1990). *Metapsicología ampliada*. Buenos Aires: Spatia.
- Meltzer, D. (1997). *Sinceridad*. Buenos Aires: Spatia.
- Muñoz, C. (1995). Algunas reflexiones sobre la realidad psíquica. *Revista de la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis*, 20(1), 1-15.
- Sabat, M. (1997). *Del otro lado del árbol*. Fondo De Cultura Económica México.
- UNICEF (2005). *Estado mundial de la infancia, 2005. La infancia amenazada*. New York: Autor.
- Zuleta, E. (1985). Sobre la guerra. En E. Zuleta, *Educación y democracia* (pp. 25-45). Cali: Fundación Estanislao Zuleta.