

La clínica grupal de niños con problemas de simbolización. Sublimación y creatividad

The groupal clinic of children with learning problems. Sublimation and creativity

Por María Victoria Rego y María Teresita Bo

RESUMEN

Los niños con problemas de simbolización presentan significativas dificultades para relacionarse con los objetos sociales y de conocimiento de una manera ágil, creativa y autónoma. Sus producciones simbólicas (narraciones, dibujos, lecturas y escritos) presentan indicios singulares de estas formas precarias de simbolización, entre las que prevalecen los aprendizajes mecanicistas, sobreadaptativos, sin sentido singular, o bien disrupciones afectivas que dificultan la organización psíquica necesaria para la organización de producciones transmisibles y compartibles.

Este artículo se plantea revisar los textos metapsicológicos freudianos a la luz de nuevos desarrollos del psicoanálisis contemporáneo, para rastrear en ellos conceptos como el de imaginación, sublimación, transicionalidad, entre otros, que posibiliten profundizar en la comprensión teórico clínica de la creatividad y sus problemáticas manifiestas en las dificultades de aprendizaje de niños en

SUMMARY

Children with symbolization problems present important difficulties in their relationship with social and know ledge objects as well to solve some learning situations in a creative and independent way. Their symbolic productions (tales, drawings, readings and writings) show singular evidence of these precarious forms of symbolization that features mechanic always of learning, without singular meanings or, in the other hand, emotional disruptions that hinder the necessary psychic organization for making communicable and sharable productions.

This article intends to review the Freudian met psychological texts in the light of new developments in contemporary psychoanalysis, to search some notions such as imagination, sublimation, transicionality, among others, in order to deepen in clinical and theoretical comprehension of creativity and its problems that take place in learning difficulties in children of school age.

edad escolar.

Para esto, las autoras articulan las nociones teóricas propuestas con viñetas clínicas extraídas de la experiencia terapéutica con grupos de sujetos con problemas de aprendizaje consultantes al Servicio de Psicopedagogía Clínica en la Facultad de Psicología, UBA.

Palabras clave: Sublimación - Creatividad - Clínica psicopedagógica grupal - problemas de simbolización

According to this, the authors articulate the theoretical notions proposed with clinical examples drawn from the therapeutic experience with groups of subjects with learning problems who attend to the Department of Psych pedagogical Clinic at the Psychology Faculty, UBA.

Key words: Sublimation - Creativity - Psych pedagogical clinic- Symbolization problems

INTRODUCCIÓN

El trabajo de simbolización es el resultado exitoso de un largo proceso de actividad psíquica, de sustitución de los primeros objetos, de postergación de la descarga inmediata (motriz o alucinatoria), del encuentro de nuevas representaciones y de la construcción de nuevas ligaduras. La simbolización remite a una actividad compleja que vincula dos tipos de representaciones: aquellas correspondientes al proceso secundario y aquellas propias del proceso primario, ambas con legalidades diversas. Es por ello que no basta considerar el acceso al proceso secundario para suponer que un sujeto puede simbolizar, ya que la simbolización se enraiza en los procesos primarios, que habilitan la capacidad de imaginar, fantasear, crear.

Los fallos y dificultades en el proceso de simbolización traen aparejadas consecuencias diversas. En el caso de los niños, es en la escuela donde habitualmente esta problemática se pone de manifiesto, produciendo dificultades para aprender.

Siendo la simbolización una actividad psíquica compleja, los fallos que la comprometen remiten a problemáticas diversas, altamente subjetivas y diferenciales para cada sujeto: escaso caudal representativo, defensas rígidas y repetitivas, poca plasticidad psíquica, montos energéticos con escasas ligaduras que producen irrupciones de diversos tipos, entre otras. Pero, en general, los chicos con problemas de aprendizaje poseen escasa creatividad. Cuando aprenden, lo hacen de un modo repetitivo, en un estilo de copista, sin ningún cuestionamiento y con pocas

marcas subjetivas.

El concepto de sublimación es de vital importancia para comprender los mecanismos que conducen a la capacidad de simbolizar, como así también sus quiebres y detenimientos.

Este artículo indaga diversas posiciones de autores psicoanalíticos en relación a la sublimación y la creatividad y propone un abordaje clínico en el cual se tengan en cuenta estos aspectos.

Imaginación, creación y sublimación

Cornelius Castoriadis (1991) postula que la representación, para el hombre, no implica una reproducción fiel del mundo exterior, sino que se trata, más bien, de producción mediante la que el ser vivo crea activamente su propio mundo a partir de lo que no son, en principio, más que improntas sensibles. Aún hace falta una capacidad para transformar esas huellas sensibles en una representación, y esa capacidad, sostiene Castoriadis, es la imaginación primera, originaria, radical, capaz de convertir esas huellas en la figurabilidad de una imagen, en el sentido más amplio del término. Este autor añade que nunca puede haber imagen sin puesta en relación, ya que cada imagen formará por su parte un entramado altamente subjetivo y a la vez fuertemente relacional. Porque esta capacidad no puede operar sin organizar, es decir sin constituir algún tipo de lógica. Por eso, para Castoriadis, la imaginación radical, involucra un poder de presentación que es, necesariamente, poder de organización.

Continúa afirmando este autor que, con la aparición del ser humano, se produce

una ruptura en la evolución psíquica del mundo animal, ya que el hombre desarrolla esta capacidad de imaginación que resulta a-funcional, en tanto actividad creativa que rompe con las regulaciones instintuales y que produce las más variadas transformaciones que han tenido lugar a lo largo de la historia.

La imaginación humana es a-funcional porque produce un fluir representacional ilimitado, ingobernable, sin un fin predeterminado y enfrenta al hombre con un nuevo tipo de placer: el placer de representación, superador del placer de órgano. Sin este pasaje no habría posibilidad de vida social ya que el hombre es un ser de lenguaje y el lenguaje es, en sí mismo, producto de haber logrado transferir parte del placer oral de succionar o chupar, al acto mismo del habla, acto exclusivamente ligado con la representación.

Este pasaje se sostiene a su vez en complejos procesos de sublimación, mecanismo psíquico que fue definido por Freud (1915) como el destino pulsional más sofisticado de un sujeto, aquel por el cual la energía psíquica es desexualizada, alcanzando sus fines más nobles. Para Castoriadis (1993) la sublimación es el proceso mediante el cual la psique es llevada a reemplazar sus objetos íntimos, por objetos valorados dentro de la institución social, y a convertirlos en objetos que son causa y soporte de placer. Con su planteo, Castoriadis agrega a la definición de Freud el énfasis en el cambio de objeto por sobre el cambio de meta, ya que el fin último sigue siendo la satisfacción, pero una satisfacción ya no encontrada en los referentes simbólicos primarios sino

en aquellos objetos que son parte de la oferta del campo social y cultural. La sublimación es el proceso psíquico por el cual estos objetos se vuelven asequibles, a condición de cierto distanciamiento de los orígenes, propulsado por la búsqueda activa de novedades y conocimientos que amplían el mundo simbólico de un sujeto.

La capacidad sublimatoria es condición necesaria para el proceso creativo. Si las representaciones inconscientes llegaran a la conciencia sin moderación, sin mediatización, el sujeto estaría expuesto a su virulencia haciendo imposible cualquier acto creador. El acto creador requiere, entonces, de la energía pulsional que, sublimada, se oriente hacia nuevos horizontes, los cuales, alejándose cada vez más de las fuentes de origen, permitan el despliegue imaginativo e innovador.

Por su parte, André Green (1996) supone que la representación es una actividad polimorfa que implementa puestas en forma de tipo diferente según el material sobre el que se ejerce y crea de esta manera una rica heterogeneidad en el aparato psíquico. Este camino progrediente por el que transita la actividad representativa, camino por el cual va complejizándose y enriqueciéndose en distintos modos representacionales que coexisten en una combinatoria múltiple y diversa, conformaría según este autor una "...cadena erótica que empieza por la pulsión y sus mociones pulsionales, se prolonga en lo que se manifiesta en forma de placer y displacer, se despliega en el estado de espera y búsqueda del deseo alimentado por representaciones

inconscientes y conscientes, se organiza en forma de fantasmas inconscientes o conscientes y se ramifica en el lenguaje erótico y amoroso de las sublimaciones” (GREEN 2005a, P. 99). En sus textos metapsicológicos, Freud plantea que, en el camino desde la fuente a la meta, la pulsión adquiere eficacia psíquica y deviene entonces representable, material de significación. André Green (2010) sostiene que la idea de sentido a la que Freud continúa siendo fiel depende de un gradiente que se extiende con la fuerza que atraviesa los espacios psíquicos, fuerza que puede sufrir transformaciones, o quedar atrapada en la salida de la descarga directa, según varios modos de expresión -somático, alucinatorio o actuado- o bien participar en desórdenes del sentido limitadores de sus diversas expresiones.

Por el contrario, cuando la pulsión se embarca en destinos representacionales más logrados, los recorridos introducen a la actividad psíquica en los circuitos largos de la elaboración, adoptando los caminos de la representación, y transformando sus productos gracias a la proximidad de ámbitos que se prestan a lo representativo.

De esta manera, los procesos de simbolización incluyen un conjunto heterogéneo de regímenes que van desde sus precipitaciones más empobrecedoras hasta las formas más intelectuales de la abstracción y la creación de sentido.

La actividad creadora supone la mixtura dinámica y original de representaciones de cosa regidas por lo primario, que dan cuenta de sentidos subjetivos y fantasmáticos singulares, así como de las re-

presentaciones de palabra, cuya legalidad es el discurso del conjunto social. La sublimación y la actividad representativa fundamentan sus producciones en la combinatoria propiciada por aspectos íntimos y singulares que se ordenan y se hacen compartibles por medio de la legalidad secundaria. Esta legalidad está impuesta por los otros y la realidad, es decir, guarda una estrecha relación con la experiencia intersubjetiva que vuelve a las producciones simbólicas de un sujeto material posible de ser transmitido y valorado por otros. Esta articulación ha sido conceptualizada por André Green (1996) con su noción de *procesos terciarios*, los cuales resultan de una combinatoria de procesos psíquicos diversos, de distinta legalidad, que se ven enriquecidos y potenciados por la posibilidad de su equilibrio dinámico.

La idea de terceridad también remite a la obra de Donald Winnicott (1971), quien estudió en profundidad las relaciones entre la actividad psíquica y los actos de creación, los cuales estarían ligados a la posibilidad de construcción de una “tercera zona” o “zona intermedia” en la que confluyen los polos de la subjetividad y de la objetividad. Este autor sostenía que, si bien es condición necesaria del desarrollo psíquico la construcción de un espacio interior, con una membrana limitante que separe la realidad interna de la realidad externa, no es suficiente. Hace falta, sugiere este autor, la constitución de una zona transicional de experiencia, a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior: “se trata de una zona que no es objeto de desafío alguno, porque

no se le presentan exigencias, salvo la de que exista como lugar de descanso para un individuo dedicado a la perpetua tarea humana de mantener separadas y a la vez interrelacionadas la realidad interna y la exterior” (WINNICOTT, 1971, PP. 19-20).

Winnicott llama a estas experiencias “fenómenos transicionales”, las cuales van acompañadas por la formación de “pensamientos” o “fantasías”. Estos procesos requieren de un territorio transicional que se extiende desde la realidad psíquica interna al mundo exterior tal como lo perciben dos personas en común, es decir a todo el campo cultural.

La capacidad de investimento del campo cultural implica, por tanto, la posibilidad de sustituir.

Creado el campo de los fenómenos transicionales, ese espacio será apto para el desarrollo de una amplia gama de procesos. Así como Winnicott incluye pensamiento y fantasía, mediante la capacidad sustitutiva encontramos habilitadas las diversas formas de creación, tanto de objetos reales como virtuales.

Metapsicología de la Creatividad

Desde el marco teórico psicoanalítico, las hipótesis metapsicológicas posibilitan un alcance más profundo a la comprensión de la creatividad y la imaginación humanas y permiten mediaciones conceptuales a estos procesos psíquicos complejos.

Los trabajos de Freud sobre Metapsicología en 1915 pivotan entre un momento crucial de su pensamiento y la proximidad a una nueva mutación teórica entre la primera y la segunda tópica. Estas toman en consideración los as-

pectos tópicos, dinámicos y económicos que posibilitan entender la complejidad y heterogeneidad del funcionamiento psíquico.

La primera de ellas guarda estrecha relación con el modelo del sueño en el que Freud distingue legalidades psíquicas diversas, cada una con su representación característica. Estas pueden combinarse para la conformación de un nuevo producto o creación: el sueño, pero también variados fenómenos psíquicos como los lapsus, actos fallidos, chistes y síntomas se hallan entre estas producciones.

La primera tópica está gobernada aún por el concepto de “conciencia” y todo lo que se distingue de ella será conceptualizado como “inconsciente” (los contenidos y representaciones que no pueden acceder a los procesos conscientes) o “preconsciente” (lo que sí tiene ese paso habilitado). Las pulsiones o los afectos no forman la parte principal de este primer modelo protagonizado por la noción de “representación”, la cual va a permitir distinguir dos legalidades psíquicas diferenciadas: la representación de cosa, propia de los procesos primarios e inconscientes, y la representación de palabra, ligada a los procesos secundarios conscientes.

La preocupación principal en este momento de su teorización será para Freud conceptualizar estos espacios psíquicos en que se basa la tópica: modelo del peine proveniente de la óptica, en el que el aparato psíquico se conforma de compartimentos entre los que circula la energía psíquica: Icc.-Precc. Ccia.- Ccia. La circulación del afecto o dinámica dará cuenta de las más varia-

das diversificaciones cuando la energía progrediente pase entre un ámbito u otro, transformando representaciones de cosa inconscientes que, mediante los procesos de condensación y desplazamiento adquieran la posibilidad de aparecer disfrazadas en la conciencia, o bien, el movimiento inverso por el cual, por ejemplo, un resto diurno y pre-consciente alcance e invista por regresión representaciones inconscientes que se unirán a él en formaciones de compromiso inéditas, capaces de asombrar incluso a quien las sueña.

Las fantasías y demás formaciones del inconsciente serán entonces productos mixtos en los que el caudal energético y afectivo se ligará a representaciones de cosa y de palabra para la creación novedosa de producciones psíquicas. La calidad de la permeabilidad entre fronteras psíquicas estará ligada a la idea de "conflicto psíquico" y a la dimensión económica ya que corrientes contradictorias deberán lograr puestas en forma con cierto equilibrio que colaboren en el beneficio primario del psiquismo y la resolución de esas conflictivas psíquicas, considerando la tensión entre lo que luego serán el Principio de Placer y el Principio de Realidad.

Cuando las barreras intersistémicas gozan de una permeabilidad y plasticidad esperables, nos encontramos con producciones como el sueño y el chiste, formaciones del inconsciente que Freud utilizó como paradigmas de estas combinaciones logradas entre procesos primarios y secundarios donde ambos se enriquecen mutuamente en la creación. El sueño nos sorprende con imágenes, situaciones novedosas, inventadas, in-

cluso a veces presentando soluciones a problemáticas que nos preocupan. Freud nos muestra cómo los procesos de condensación y desplazamiento y todo tipo de asociaciones (por contigüidad, similitud, proximidad) proporcionan estas organizaciones totalmente nuevas. El chiste y el humor, por su parte, también posibilitan la elaboración simbólica de fantasías, temores o aspectos traumáticos que encuentran vías sublimatorias más complejas que se hacen compatibles con los demás, posibilitando hacer público lo anteriormente privado y difícil de tramitar.

Lo anterior permite afirmar que el solipsismo atenta contra la creación. Se establece una secuencia entre creer, crear y compartir por la cual es necesario el investimento de un deseo y una capacidad para crear, y también para creer en lo creado y creer en los otros con quienes esto se comparte. Los actos creativos requieren poder investir objetos socialmente valorados.

En este sentido es como el arte en todas sus formas muestra ideas, ocurrencias, que se vuelven transmisibles a través de la danza, el teatro, la pintura y demás canales de expresión simbólica que, si bien secundarizados y transmisibles, son alimentados por procesos primarios responsables de la creatividad en su estado más puro. Al respecto dice Green (1996): "esto también sucede en el trabajo del pensamiento que, aunque consagrado al ejercicio de los procesos secundarios, sigue abierto a unos procesos primarios que aseguran la irrupción de la intuición creadora en el momento mismo de ejercerse la más rigurosa racionalidad" (GREEN, 1996, P. 187).

El concepto de “procesos terciarios” alude a esta mutua intrincación de procesos psíquicos y sirve de síntesis para una mejor comprensión metapsicológica de la creatividad. Green (1996) advierte que los mismos no designan una categoría especial de procesos localizables en el psiquismo, sino que deben ser entendidos como “*procesos de relación*” entre procesos primarios y secundarios.

Ahora bien, hay casos en que esta yuxtaposición enriquecedora no se establece y es reemplazada, por el contrario, por formaciones homogéneas donde uno de ambos procesos se vuelve exclusivo de manera rígida, rompiéndose la armonía deseada: los dos extremos atentan contra la creatividad.

Los recursos inventivos e imaginativos de un sujeto necesitan tanto de la singularidad de sus fantasías inconscientes como de los diques secundarios que darán a éstas oportunidades de comprensión y sociabilización con el resto de los sujetos. Esta característica diferencia tajantemente, por ejemplo, lo que podemos considerar creación de lo que aparece empobrecedoramente bajo las formas del delirio.

En la clínica de niños con problemas de simbolización, a menudo nos encontramos con producciones que ponen de manifiesto conflictos diversos relacionados con la capacidad creativa. Así, un gráfico puede representar la imagen lograda de una escena de ensoñación, representación imaginada de cumplimiento de deseos, o bien ser un dibujo disruptivo en el que se pierde la puesta en forma en pos de trazos evacuativos despojados de sentido. Una historia que se inventa sin poder parar, sin poder po-

ner un freno al avance progrediente de representaciones fantasmáticas, favorece la pérdida de la organización de presentación, nudo y desenlace de un relato. Por el contrario, una narración en la que ambos procesos psíquicos se armonizan, dará lugar a un cuento en el que aparezcan la intriga, la postergación, la tolerancia a la espera de hechos y episodios, así como a la prohibición implícita de cuestionar la veracidad de los aspectos ficcionales implicados.

Continuando con el análisis metapsicológico, podemos considerar el lugar de los procesos terciarios -agregamos ahora: creativos, imaginativos, inventivos- desde el punto de vista tópico. Winnicott (1971) menciona el funcionamiento de un *campo de ilusión*, como requisito que garantice la posibilidad de juego, en un “espacio potencial” donde pueda desplegarse el *como si*. Este espacio permite eludir la cuestión de la realidad o no realidad de lo que está en juego y zambullirse placenteramente en la situación lúdica. Este campo debe ser preservado en cuanto tal, específicamente, y tiene que ser acotable y acotado a fin de que sea posible entrar y salir de él con relativa facilidad (GREEN, 1996).

Ahora bien, este espacio transicional, necesario para el juego y la creatividad, y vital para el entrelazamiento de aspectos subjetivos y objetivos, puede también romperse por la excesiva sumisión a lo socialmente esperable, por la prevalencia de una objetividad que precariza y restringe los aspectos más singulares de la subjetividad. La creatividad también puede perderse en aras de la sobreadaptación. Por ejemplo, niños que no pueden crear, inventar, y nece-

sitan compensar estas vacancias copiando o repitiendo, excesivamente atentos a la aprobación de los otros.

En estos casos encontramos dibujos clisé, que se sostienen en referencias concretas, establecidas: el dibujo de una casita, figuras de palotes, sin detalles ni atributos subjetivantes. Son chicos que suelen pedir reglas, gomas y demás elementos que sostengan su proceso productivo. Preguntan si está bien, si es necesario “algo más”, o avisan que van a hacer “el dibujo que siempre les sale”, “el que se saben de memoria”.

Las narraciones y escritos de estos niños suelen ser descriptivos, con dificultades para establecer juegos temporales entre los hechos, o para caracterizar personajes, y cuyos finales terminan en cierres formales y esperables. La comprensión de textos también puede ser restrictiva: entender una metáfora o un juego de palabras puede convertirse en una tarea difícil de sortear que quebranta el sentido de una trama.

La resolución de situaciones conflictivas en uno u otro caso se encuentra comprometida. Hay severas restricciones para la imaginación de alternativas novedosas y salidas eficaces a los conflictos. Al prevalecer lo primario, aparece una fuerte tendencia a la descarga, a querer desembarazarse rápidamente del problema, o a inventar soluciones aisladas de la realidad, al modo del pensamiento mágico y omnipotente. Del otro lado, al extremarse lo secundario, aparecen las insistencias en resoluciones mecanicistas, sin permitirse juegos de ensayo y error, escasa tolerancia a la frustración, búsqueda de respuestas esperables, activa vigi-

lancia a maestros y/o evaluadores y un notable compromiso del pensamiento reflexivo y autónomo.

A partir de todo lo desarrollado, estamos en condiciones de afirmar que las formaciones mixtas no son siempre soluciones de compromiso a la manera del síntoma. El inconsciente también deberá ser eficaz para acceder a la conciencia de modos creativos e imaginarios novedosos frente a las situaciones que lo requieran. La acción eficaz, contrapuesta al desentendimiento rápido de un problema o a la insistencia en una solución infructuosa, contempla ideas y ocurrencias orientadas por aspectos primarios y singulares con los cuales poder lidiar mejor con los problemas de la realidad.

En este sentido, es la segunda tópica la que mejor retoma la raíz primaria -y sobre todo somática- de aspectos que comprometen al yo en su anclaje en la realidad. Ésta, junto con el ello y el superyó, como instancias ya no tan puras ni estancas, se convertirán hacia 1923 en los vassallajes del yo, aquellos aspectos a tener en cuenta por éste en su función de síntesis y superficie del psiquismo.

En relación a la creatividad, podemos decir que el yo debe poder dar curso progrediente a las fuerzas provenientes del ello, el cual a su vez es reservorio y fuente primordial de las representaciones singulares y propias de un sujeto. Si bien en esta segunda tópica el inconsciente ha sido parcialmente sustituido por el ello, y la noción de representación está casi ausente, es la idea de “moción pulsional” la que toma el lugar que ocupaba antes la representación de cosa inconsciente en la primera tópica.

Según André Green (1996) en este modelo la noción de representación de cosa debe ser comprendida como producto de un trabajo y matriz fundamental del psiquismo. La representación de cosa debe su existencia a la doble raigambre afectiva y representativa que la determina. Es el germen, el embrión de todo el desarrollo psíquico ulterior. La representación de cosa, para este autor, es la que funda la existencia del psiquismo en tanto es responsable de la inscripción de huellas que se conforman de afecto y figurabilidad, esto es, energía psíquica, tensión, que se ha ligado de manera inaugural a la huella representativa de alguna vivencia intersubjetiva. Huella a la que el psiquismo luego va a recurrir, para repetirla o combinarla con las demás representaciones psíquicas.

El ello es el arcón que guarda estas representaciones que van a ligarse, desligarse y religarse de las más variadas formas. Fondo representativo inaugural que guarda con el yo relaciones de transacción y conflicto. Éste deberá dar curso a estas representaciones cuando quieran advenir a la conciencia, aunque también deberá elevar las censuras necesarias para evitar disrupciones inadecuadas y empobrecedoras.

A su vez, en los procesos creativos el yo debe poder mantener aspectos ideales que colaboren en una imagen positiva de sí, sin que éstos dejen de tener una distancia adecuada con el yo actual, es decir, mantener esa x siempre inalcanzable y lejana (AULAGNIER, 1977) que motoriza el deseo sin desmoralizar al yo con exigencias desmedidas que también coartan las posibilidades creativas y despliegan comparaciones -a veces

consigo mismo, a veces con los otros- de las propias producciones que, sometidas a un constante examen, van depurándose de sus componentes más subjetivos. Es el caso de sujetos que permanentemente revisan y corrigen sus creaciones, sin poder acabar nunca su obra, intentando alcanzar siempre un resultado mejor.

El superyó es la instancia que ordena pero también la que debe mantenerse en equilibrio con el yo. Aspectos tanáticos y destructivos suelen volverse masivos y contraponerse severamente a las fuerzas creativas y vitales del yo.

Por su parte, la realidad es a veces estimulante y convoca a la invención y creación mientras que, muchas veces, se vuelve fuente de frustraciones diversas, en ocasiones muy difíciles de tolerar para el yo. Cabe preguntarse en los niños: ¿qué ofrece la realidad? ¿el contexto escolar y social actual, por ejemplo, favorecen el investimento de procesos imaginativos novedosos o solicitan de los sujetos el sometimiento a reglas establecidas a repetir para pertenecer? ¿hay espacio para la creación o se espera la adaptación incuestionable a leyes instituidas? La creatividad cuestiona, a veces desordena, a padres y educadores, ¿hay en los adultos el suficiente espacio psíquico para tolerar esta fuerza instituyente?

Creatividad e intersubjetividad

Eugène Enríquez (1991) sostiene que “el individuo no puede devenir como ser humano si no es apuntalándose en el campo social. Sólo un prójimo puede reconocerlo y asegurarle su lugar dentro de la simbólica social. El prójimo,

por lo tanto, siempre está presente en el interior de él mismo, sea por los mecanismos de la incorporación o por los de la introyección que permiten la identificación” (ENRÍQUEZ, 1991, 54). Pero añade que si bien los otros desempeñan un papel esencial en la formación de la psique, no pueden determinar por completo su conducta, ya que siempre quedará una parcela de autonomía y de originalidad.

Para que estos procesos se desarrollen, hará falta que el sujeto humano rompa la clausura inicial, el vínculo monádico con los primeros objetos, para abrirse a nuevos pensamientos y nuevas representaciones. Si el grupo es capaz de acoger las producciones novedosas de sus miembros con apertura e interés, los procesos sublimatorios se facilitan y las posibilidades creativas se potencian.

En este sentido, sugiere Oscar Sotolano (1993) que el placer narcisista del trabajo sublimatorio se sostiene en relación al otro, entendido como los múltiples interlocutores del sujeto. Y aunque lo que define al proceso sublimatorio no es la trascendencia social del producto, no habrá sublimación si no se trasciende la dimensión narcisista que lo alimenta.

En el Servicio de Asistencia Psicopedagógica de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (UBA) se interviene terapéuticamente a partir de la conformación de grupos de niños con problemas de simbolización en donde el dispositivo permite el realce de situaciones de encuentro novedosas y oportunidades para la incorporación de diferencias.

Coordinados por dos terapeutas, los grupos son de aproximadamente 6 chi-

cos, con una frecuencia semanal y con encuentros de una hora de duración. En las sesiones se alternan y combinan propuestas que movilizan distintas modalidades representativas.

Los encuentros comienzan con un intercambio dialógico inicial del cual los terapeutas, en activa escucha flotante, intentarán captar puntos nodales conflictivos que pudieran aparecer en el relato de alguno de los niños o en las resonancias provocadas en los otros, para poder elaborar luego la consigna o tarea a realizar, segundo momento del encuentro donde cada sujeto trabajará en su cuaderno de tratamiento. Los terapeutas enuncian propuestas de dibujos, escritura, narraciones, lecturas, que buscan ampliar y promover procesos asociativos y reflexivos alrededor de alguna situación conflictiva pronunciada antes: “escribir una historia en la que alguien no se puede concentrar”, “armar una historieta que cuente la pelea que tuviste con tu amiga”, “hacer una lista con las cosas que les resulten más difíciles en la escuela”, “dibujar las cosas que me dan miedo”, son algunos ejemplos. Posteriormente, se convoca a cada uno a mostrar o leer lo producido con los demás.

Las estrategias clínicas buscan propiciar asociaciones, aumentar el caudal representativo, movilizar defensas, generar puestas en cuestión y procesos reflexivos, ligar el afecto a nuevas representaciones. Las consignas pueden ser grupales, o bien dirigidas a cada sujeto en particular, ya que se sostienen en un previo y profundo conocimiento de parte de los terapeutas de la historia libidinal de cada sujeto y sus aconteci-

mientos vitales y situaciones conflictivas más significativas, así como de la modalidad preponderante de producción simbólica resultante de sus procesos de constitución psíquica.

El encuadre clínico intenta dar lugar a nuevas situaciones de encuentro, a nuevas experiencias intersubjetivas que sostienen posibilidades de pensamiento y ruptura con sentidos previos o modalidades representativas rígidas y empobrecedoras. Se trata de una “matriz o función encuadrante” (GREEN, 2010) en la que se espera que los conflictos se actualicen en alguna de las propuestas incluidas, permitiendo así la repetición de modalidades defensivas y quiebres observables en las producciones que apuntalan el ingreso clínico para su modificación.

A continuación se transcriben partes de una sesión de un grupo de tratamiento psicopedagógico en la que se hallan presentes tres niños y dos terapeutas. Se trata de Claudia, de 14 años, de Abel, de 12 y de Fernando, de 13.

Luego de los saludos iniciales, los chicos comienzan a compartir. Fernando relata que en la escuela fueron a la biblioteca, para hacer un trabajo grupal. Cuenta que trabajaron con mitos.

T: (retomando) Mitos... qué palabra, ¿no? (se dirige a todos) ¿Ustedes saben qué son mitos?

Abel se encoge de hombros y Claudia afirma con la cabeza, pero ninguno dice nada.

T: Si uno dice “mitos”, ¿qué otras palabras se les ocurren, en qué otras palabras piensan?

Todos permanecen en silencio.

T: ¿Qué se te ocurre Abel, si yo digo “mito”?

A: Nada

T: ¡Nada!? Yo estoy segura que sí, porque vos estás en 7°, en 7° deben haber leído mitos, y vos Claudia también, algo de mitos deben haber leído ... A ver Fer si nos podés ayudar, si nos contás alguna de las historias...

F: Es sobre un minotauro....

T: ¡El Minotauro!... ¿y qué es un minotauro?

F: Es un hombre con cuernos, pelo y con muchas cosas...

T: Mitad hombre y mitad toro, ¿no?

F: Vive en un laberinto y lucha contra un hombre que se llama... Teseo.

T: ¡Teseo! ¡El mito de Teseo y del Minotauro! Y eso es como una historia... ¿Y eso pasó de verdad?

F: No sé.

T: ¿A ustedes qué les parece? ¿Habrá existido un hombre mitad hombre y mitad toro? ¿Vos qué pensás Abel? ¿Puede existir un hombre así?

A: (niega con la cabeza).

T: Entonces esto será como una historia, como un cuento, una fábula, ¿no?

F: Un mito.

T: Un mito quiere decir eso, una historia, un cuento que habla de cosas que pueden haber pasado, parecido a las leyendas... Pero a ustedes se les deben ocurrir otras palabras, ¿no? Historia, mito repetís vos, ¿qué más?

Todos se quedan callados. Son chicos a los que les cuesta asociar y tienen bastantes dificultades para la expresión oral. A veces sólo gesticulan, poniendo cara de no saber o levantando los hombros. A instancias de la terapeuta Fernando

toma la palabra y relata la historia de Teseo y el Minotauro.

T: Entonces, de un laberinto es difícil salir y Teseo buscó una solución, ató con un hilo a la entrada... Porque los que entraban para matar al Minotauro no podían salir y como el Minotauro sí sabía la salida, los acorralaba y se los comía. Pero Teseo encontró la solución para salir del laberinto. ¿Cómo fue, Fer?

F: Ató un hilito a la puerta, bajó para abajo, empezaron a pelear y le cortó la cabeza... y con el hilito pudo salir del laberinto.

T: Qué interesante todo esto que nos contás, ¿no? Saben que a veces, cuando una persona tiene un problema, así muy grande que no encuentra la solución y dice: "Ay, ¿cómo hago para salir de esto?, yo no sé cuál es la solución", a veces se dice: "Me siento encerrado como en un laberinto", no encuentran la salida a un problema que tienen. ¿A ustedes alguna vez les pasó de sentirse así, como encerrados en un laberinto?

Los chicos se quedan en silencio, con la cabeza gacha, a veces se miran entre sí, sin participar.

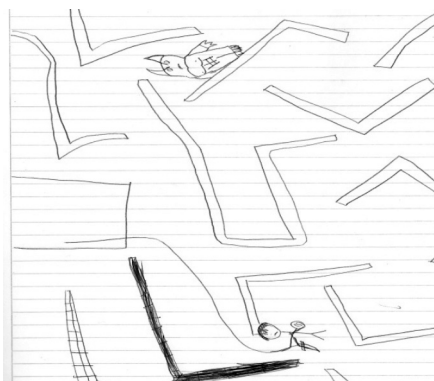
La terapeuta espera en silencio, permanece un rato sin intervenir. Luego enuncia la consigna de trabajo.

T: Bueno, entonces yo les voy a proponer que escriban una historia, verdadera o inventada, que se llame "Encerrado en un laberinto", que pueda ser de algo que les pasó o de algo como yo les decía recién, simbólico, cuando no encontraron la manera de solucionar algo, ¿sí?

Los chicos miran sus cuadernos, sin producir nada. Fernando, que lleva ge-

neralmente la voz cantante, pregunta si puede dibujar, a lo que la terapeuta le responde que sí. Entonces los otros chicos comienzan también a dibujar. Cada uno produce en su cuaderno.

Al terminar se les invita a compartir. Fernando muestra su laberinto, con Teseo y el Minotauro. Vuelve sobre la historia, ahora un poco más organizada temporalmente, en la que se diferencian personajes, momentos, y un conflicto a resolver de cierta manera que él trata de representar simbólicamente en imágenes, así como en su relato. Se identifica con Teseo, hablando en primera persona y mostrándose triunfante en su empresa.

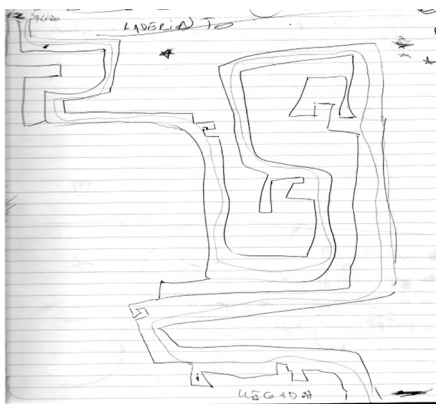


Laberinto de Fernando

En su dibujo, Teseo ya ha derrotado al Minotauro y está a punto de salir del laberinto con la ayuda de hilo que lo guiará hasta la salida. Fernando se sonríe, dando cuenta de la gratificación narcisista que le produce lo que presenta.

Abel apenas ha trazado unas líneas que definen un laberinto sin personajes, en el que resalta la salida y la llegada, a la

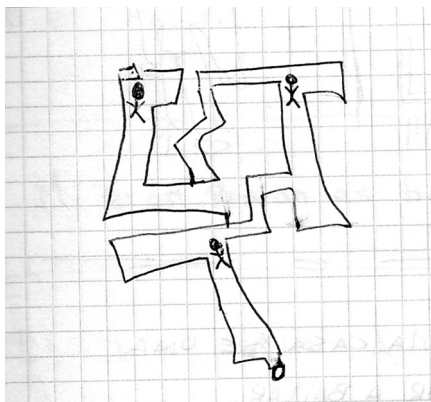
vez que traza con una línea el arribo al final, sin dificultades ni obstáculos, cuando en realidad a él le cuesta mucho resolver situaciones conflictivas con plasticidad, de manera satisfactoria. Sobre todo, Abel tiene muchos problemas en sus vínculos con pares. Es notable que al relatar acerca de su dibujo, cuenta que es un laberinto hecho en una plaza, para que los chicos jueguen. De alguna manera parece expresar su deseo de jugar en la plaza, situación a la vez temida, debida a su dificultad para relacionarse con otros chicos.



Laberinto de Abel

Claudia, por su parte, dibuja varias chicas dentro de un laberinto con una sola salida. Ella está terminando su escolaridad primaria en una escuela especial y se está preparando para ingresar en un establecimiento de oficios. Hace un tiempo que viene inquieta por no saber cuál será la mejor opción. Además teme separarse de sus maestras que la han apoyado mucho en estos años. En su dibujo aparece una chica cerca de la sa-

lida, pero otras dos atrapadas en lugares desde donde es difícil salir.



Laberinto de Claudia

T: ¿Cómo hacer para salir de un laberinto?
 -Hay que pensar, responde Claudia.
 -Se puede salir mirando el piso, dice Fernando. Yo una vez en un juego miraba las tablas del piso y descubrí por donde estaba la salida.

Pensar, mirar, imaginarse, compartir. Escuchar a los otros que arriman sus propuestas, sus soluciones. Asociar e historizar. Ser capaces de construir una nueva versión de la historia, ser por un rato Teseo que derrota al aplastante Minotauro.

Para René Kaës (1994) el grupo es una estructura de convocación, una situación compartida con otros que enmarca una experiencia psíquica y subjetiva original. Se trata de un dispositivo en el que el trabajo psíquico individual es convocado por la cadena de identificaciones y resonancias propiciadas por el encuentro con los otros, generadores de procesos asociativos inéditos tanto

en la cadena de voces en común como en el propio sujeto singular. En él se ponen en juego representaciones de objetos, imagos, instancias y significantes cuyas funciones y sentido son impuestas por esa misma organización y donde los procesos asociativos grupales se vuelven vectores para la manifestación de los efectos inconscientes y singulares de cada integrante.

Y si de mitos se trata, el bíblico relato de la Torre de Babel es, según este autor, el que mejor grafica la riqueza del encuentro con la alteridad y la diversidad de lenguas posibles, situación que el grupo terapéutico busca generar para promover la palabra y el pensamiento. Pensamiento entendido como movimiento intersubjetivo cuyo depositario y pensador es siempre un sujeto singular (KAËS, 1994).

A Borges le gustaba jugar entre los recovecos de los laberintos y sus metáforas. Así narraba acerca de Asterión, aquél personaje encerrado en su enorme casa-laberinto, sin querer salir, que elegía la soledad y la clausura a la vez que deseaba una casa con menos galerías y puertas para no perderse tanto en ella. Asterión es el reflejo de la repetición, la circularidad, el ser al que los días se le hacen largos por no saber leer y que identifica su propio hogar como lo único cognoscible: "la casa es del tamaño del mundo, mejor dicho, es el mundo" (BORGES, 1949, P. 609).

Los niños con problemas de aprendizaje suelen quedar atrapados en alguna parte del laberinto, sin poder salir por buscar repetida y fallidamente la misma puerta. Sus historias están cargadas de fuertes acontecimientos traumáticos y

dolorosos que han producido fijaciones y modalidades defensivas rígidas y estereotipadas, con recursos simbólicos muy precarios. Estos se reiteran en momentos conflictivos de la vida psíquica, volviéndose anacrónicos y de poca utilidad para resolver las problemáticas que distintas experiencias van presentando. Entre estas experiencias, el aprendizaje aparece como un proceso complejo, donde la resolución de dificultades y obstáculos es el camino obligado para la adquisición de novedades y conocimientos. Cuando no se cuenta con la plasticidad psíquica esperable, este proceso toma la forma de repeticiones mecanicistas y sin sentido, en las que prevalecen la copia, la retracción y la repetición, por sobre la creación.

La combinación dúctil de los procesos primarios y secundarios también es fuente para la imaginación de alternativas, posibilidades, caminos colaterales para lograr salir del laberinto que el aprendizaje impone por definición. Pensar creativamente soluciones novedosas a un problema matemático, narrar con inventiva una historia, comprender dobles sentidos o la función poética de un texto, son actividades que requieren de un psiquismo ágil y flexible, capaz de quebrantar sentidos instituidos, opinar libremente, poner en cuestión lo aparentemente estable y certero.

Conflicto y creatividad

Desde un pensamiento teórico-clínico que considere los aspectos metapsicológicos involucrados, es posible afirmar que los problemas de aprendizaje de un niño guardan estrecha relación con conflictivas psíquicas irresueltas que captu-

ran la libre circulación pulsional y sesgan restrictivamente las capacidades de investimento del mundo circundante. En esta línea, Silvia Schlemenson (2009) plantea que se trata de la confrontación de fuerzas libidinales contradictorias, emergentes de acontecimientos psíquicamente significativos que producen fijaciones y tendencias a repetir defensas primarias.

En estos casos, el psiquismo parece detenerse. Cuando los movimientos progresivos esperables se reemplazan por regresiones y repeticiones fuente de un intenso sufrimiento, nos hallamos ante la presencia de conflictivas psíquicas restrictivas que tienen sus orígenes en las relaciones libidinales iniciales, las cuales marcan la dinámica singular del devenir pulsional del sujeto y sus modos de aproximación a los objetos, a modo de vector libidinal históricamente sesgado (SCHLEMENSON, 2009).

Sin embargo es importante destacar que, a su vez, el conflicto psíquico es constitutivo y atraviesa toda la vida de un sujeto. La complejización psíquica encuentra sus raíces en esta condición por la que, a fuerza del encuentro con diferentes obstáculos, el pensamiento se enriquece.

El pasaje por lo negativo (GREEN, 2010), las carencias, el sufrimiento, resultan el motor privilegiado para la sofisticación de los modos de elaboración de sentido. Es la ausencia del objeto la que genera la necesidad de representarlo para tolerar la espera y crear así la fantasía, del mismo modo en que vivir con otros en un espacio social y compartido propicia la aparición de la palabra y el lenguaje.

La imaginación está fuertemente ligada a lo negativo en su carácter de ausencia, y por ende, a la capacidad de representar. Imaginar es representar lo que no está, y al representarlo, crearlo, fundarlo. Para que esta actividad se ponga en funcionamiento, es necesario que desde los orígenes de la constitución psíquica tengan lugar juegos de presencia-ausencia propiciados por los objetos primarios, que gestan y dinamizan la actividad representativa según ritmos y tiempos que son específicos a un psiquismo en formación.

Winnicott (1971) conceptualizó como “madre suficientemente buena” a aquella función de sostén a cargo de ejercer estas primeras acciones estructurantes para la constitución de los procesos de simbolización, en combinatorias de “ilusión y desilusión”. Por su parte, Piera Aulagnier (1977) describió a la función materna en su calidad de “prótesis”, donde un psiquismo adulto y resguardado por los límites de la represión, ofrece como legado representaciones y símbolos a un psiquismo en ciernes, aún dominado por la pulsión.

Incentivar la creatividad desde los inicios requiere de adultos que promuevan procesos y objetos transicionales. Esto es, adultos capaces de generar y compartir situaciones de juego, que puedan habitar ese espacio transicional necesario como zona de placer en la que se generen satisfacciones cada vez más mediadas a la descarga. Adultos que oferten objetos o elementos en los que puedan proyectarse fantasías, temores, que propicien una zona de “como si” invulnerable a los ataques de la realidad exterior, regida por el “dale que” que

otorgue espacio a múltiples creaciones y representaciones. Y, por sobre todas las cosas, actividades lúdicas y simbólicas en las que se invistan los procesos, sus tiempos, con sus necesarias postergaciones y esperas, ensayos y errores, y no necesariamente los productos terminados o los resultados finales. Es importante poder fundar vivencias satisfactorias en el acto de crear, inventar, jugar, realzando los procesos por sobre la obra terminada.

De esta manera, los modos de simbolizar y la capacidad creadora de un niño darán cuenta del camino que estos procesos constitutivos tomaron a lo largo de su estructuración psíquica. La calidad de estos primeros encuentros con los objetos, las formas de tramitación psíquica ofertadas, la modalidad del legado simbólico y representacional, serán aspectos histórico libidinales fundamentales para comprender los modos en que se organiza la actividad representativa de un sujeto, así como también sus fallos permitirán entender sus quiebres y capturas. Los mismos reflejarán los espacios vacantes en los que crear, pensar, imaginar no fueron actos compartidos satisfactoriamente con otro significativo, o bien donde excesos y sobreprotecciones no posibilitaron los distanciamientos necesarios para la creación de representaciones. En ambos casos, por carencias o excesos, el pensamiento no se constituye como proceso privilegiado y autónomo en el acceso al mundo. A veces estos aspectos son realizados por experiencias traumáticas y dolorosas vivenciadas al interior del entramado libidinal, en donde acontecimientos históricos significativos no pue-

den ser tramitados satisfactoriamente por parte de los adultos, quienes se ven de esta manera imposibilitados para brindar a los niños las mediaciones y recursos simbólicos necesarios.

La creatividad en riesgo

La actividad creativa requiere de la capacidad de investir lo novedoso, tanto proveniente del mundo exterior como del interior del aparato. Esta capacidad está íntimamente vinculada con la curiosidad, con el preguntarse, con la aptitud para el asombro. Estos dos espacios (adentro/afuera) se retroalimentan permanentemente ya que deben mantener un equilibrio entre una externalización excesiva y el ensimismamiento. El investimento masivo del espacio interior, exento de autocrítica, puede conducir a comportamientos megalómanos que se observan con cierta frecuencia en niños con dificultades de aprendizaje y simbolización. A veces funcionan como mecanismos defensivos que les permiten desconectarse con sus conflictos: "Yo lo hago así. Yo lo sé, no necesito que me lo enseñes". Pero también el sobreinvestimiento del mundo exterior puede ser la consecuencia de un empobrecimiento yoico, debido al cual sólo se valoran los logros de los otros y se menosprecia todo producto propio.

El proceso creativo enfrenta a cada quien con diversos desafíos. Plasmar una idea de tal forma que se convierta en un producto transmisible, no es tarea fácil. Tampoco lo es para un niño. Las inhibiciones, las irrupciones pulsionales, las desligaduras parciales, atentan contra el proceso de creación. Como veni-

mos afirmando, la pura pulsión no es creativa, sólo será una fuerza desatada. Hará falta un yo conductor, capaz de incluirla y transformarla, de hacerla objetizable y transmisible.

La intolerancia a la frustración es otro de los obstáculos para la creación. Hace falta poder “amar” al objeto creado, a pesar de su imperfección. Un niño que se haya sentido aceptado y amado aún en sus dificultades quizás se encuentre en mejores condiciones de aceptar sus propias producciones.

El ideal puede funcionar como un estímulo al que el yo tiende en su proceso de crecimiento, pero cuando este ideal es excesivo, genera sentimientos de impotencia y minusvalía. La creatividad puede generar productos, pero también implica un proceso. Ambos, productos y procesos, deberán ser investidos para que se suscite algo del orden del placer. Si sólo se obtiene placer en el producto acabado y no se encuentra ningún tipo de satisfacción en la realización de la actividad misma, ésta será difícil de sostener. Los aspectos tanáticos en ocasiones son percibidos como desganos, pasividad frente a la tarea, indiferencia o aburrimiento. Ante un superyó excesivamente castigador el yo opta frecuentemente por el abandono de muchas empresas, evitando así la confrontación con el error o la no perfección.

Hacer público un producto tampoco es tarea sencilla. La mirada de los otros puede ser altamente estimulante para el proceso creativo de un niño, cuando opera a la manera de sostén en aquellos niños que necesitan por un tiempo “estar a solas en presencia de alguien” tal como lo planteaba Winnicott (1971),

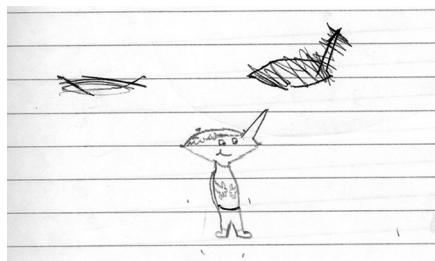
como paso necesario para lograr finalmente la autonomía; o bien cuando esa mirada ajena se muestra bondadosa y a la espera del gesto espontáneo, siendo capaz de recibir estos productos con respeto por los aspectos propios que éstos representan. Pero la mirada de los otros también puede ser intrusiva, o excesivamente evaluadora, generando en un niño el activo repliegue de su subjetividad. El mundo exterior puede resultar desmedido en sus exigencias, produciendo el abandono y desinversión del producto por parte de su autor, ante las críticas excesivas.

Juan tiene 12 años y fue derivado por su escuela a tratamiento psicopedagógico. Si bien sus notas a veces no son tan bajas y en su clase sobresale en las pruebas de Matemática, su maestra dice que a veces no puede expresar sus opiniones y tiene problemas para las tareas grupales, en donde le cuesta compartir con los demás, a veces sometándose a lo que sus compañeros piensan. Sus padres son personas algo rígidas, a las que les cuesta comprender a Juan o pensar posibles causas afectivas para sus dificultades. Por el contrario dicen que es “vago”, que “no se sabe expresar”. A esto se agrega una dificultad para articular ciertas palabras, que el niño arrastra crónicamente desde muy pequeño: al hablar, aprieta los dientes, rigidiza su mandíbula, y esto hace que hable en un tono de voz bajo y con ciertos impedimentos para ser comprendido por los demás. Cuando éstos le preguntan qué dijo o si puede repetir, Juan se ofusca, se retrae, prefiriendo no continuar. Realiza tajantes diferencias entre quienes considera “sus amigos” y “sus

compañeros". Los primeros suelen ser unos pocos, parecidos a él: del mismo club de fútbol, "también les gusta Matemática", y suele alejarse de aquellos que se portan mal, o no estudian. Los semejantes parecen amenazar su estabilidad narcisista, la rigidez de sus defensas, y esto empobrece sus relaciones intersubjetivas.

En las sesiones, cuando se proponen las consignas para trabajar en los cuadernos, Juan suele problematizarse y repreguntar detalles de las mismas. Parece no poder dejar nada librado al azar: "¿escribo o dibujo?", "¿hay que ponerle un título?", "¿puede ser solamente tres renglones?" o pide goma, regla, para mejorar sus producciones. Las constantes revisiones, tachaduras y nuevos intentos precarizan sus gráficos y escritos, los cuales son poco plásticos y expuestos a una evaluación permanente y descalificadora por parte de su propio autor. Esto hace que, a veces, el momento de la consigna sea de mucha tensión para el niño, ya que es el instante en que debe poder dar cuenta de sus propios conflictos así como de sus recursos simbólicos frente a los otros, cuestión que se le vuelve persecutoria y frustrante.

Durante el tratamiento, los terapeutas observan que, al comenzar la sesión, mientras todos hablan, o bien al finalizar, cuando es un compañero el que está contando algo o mostrando lo realizado, Juan se concentra en el dibujo de un nene, con el que ha llenado varias hojas de su cuaderno, incluyendo los márgenes y las tapas del mismo. El personaje se repite siempre igual, así como la secuencia en que él parece dibujarlo: cabeza, cuerpo, rostro.



Juan gráfico 1

En una ocasión, el terapeuta decide intervenir sobre ello:

T: ¿y vos Juan, qué contás? Parece que estás dibujando... te gusta dibujar. ¿Qué dibujás?

J: Y dibujo... (inaudible) el que siempre me sale.

T: ¿Qué cosa?

J: El que siempre me sale.

T: ¿Qué dibujo siempre te sale?

J: (inaudible).

T: ¿Un qué?

J: (inaudible).

T: ¿Uno chiquitito que tiene nariz grande?

J: (Asiente).

T: Te digo lo que te entendí ¿Qué dijiste?

J: Un hombre chiquitito que tiene nariz grande.

T: ¿Eso siempre te sale?

J: (Asiente).

T: Un hombre chiquitito que tiene nariz grande... ¿Y cómo sabés que te sale?

¿Cómo puede uno saber que un dibujo le sale? ¿Cómo puedo darme cuenta si un dibujo me sale?

J: (inaudible) que casi siempre me sale y... (inaudible) hago así tipo un ojo (hace como si dibujara sobre la mesa), pero dejando un espacio y... después hago el cuerpo.

T: ¿Sabés una cosa? Me muero de ganas de ver el dibujo ese, ¿eh?

J: Ese me sale porque... (Inaudible) lo quise dibujar a un compañero.

G: Ah, ¿Lo aprendiste con un compañero?

J: No, lo quise dibujar a un compañero.

G: Ah, lo quisiste dibujar a un compañero y te salió eso.

J: (inaudible) y me salió eso... acá me salió mejor.

T: ¿por qué?

J: y porque acá me equivoqué (señala).

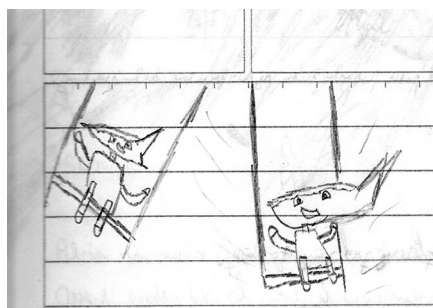
G: Bueno, ¿Después lo vas a dibujar? La verdad que tengo muchas ganas de que dibujes.

Un personaje inventado, creado, se vuelve de repente estereotipado, repetido, evaluado, comparado. Se trata de un niño con recursos simbólicos que se restringen por la severidad de sus modalidades defensivas. La intensidad del control superyoico sobre el propio proceso creativo desliza una vigilancia empobrecedora de la plasticidad deseable. Juan explica que es un dibujo que no corre riesgos, es el que siempre le sale y por tanto, escapa a posibles frustraciones. Pero aún así es comparado con otros intentos y ensayos: el cuaderno se rellena con cabezas tachadas y vueltas a hacer, esbozos de este personaje que se ven interrumpidos por el exceso de control. La secuencia necesita repetirse de manera rígida y él mismo la relata así: cualquier interrupción o cambio atentan contra la producción, que debe recomenzarse. Por otra parte, Juan comenta que el origen de este dibujo es una copia, un calco o repetición de un modelo ya existente: su compañero de clase.

Durante el tratamiento, se trata de real-

zar también esta propia versión, y ampliar y desestructurar sentidos establecidos de una forma rígida y precaria. El terapeuta le solicita al niño que dibuje nuevamente a ese personaje (esta vez para todos, para compartirlo, hacerlo público) y que además le ponga un nombre y arme una historia sobre él. Se busca subjetivar, investir y dotar a esta producción de representaciones propias y singulares. El terapeuta valoriza su producción y lo invita a compartir.

Juan pregunta si debe ser “una historia o historieta”, “cuántos renglones”. Comienza a dibujar y realiza dos intentos que tacha, antes de quedarse con el definitivo. La secuencia que sigue para hacer el personaje es la anteriormente relatada: cabeza en óvalo, cuerpo, detalles de rostro y manos. Es una figura que muestra cierta rigidez corporal, quieta, con brazos cortos que se juntan en el vientre. Es un niño que sonríe y mira para el costado.



Juan, gráfico 2

Debajo, Juan escribe:¹

“Este personaje se llama mauricio y (tacha) es narigon pero muy alegre juega

todo el día (tacha) a la pelota estudia mucho (tacha) el está en 3º sus mejores amigos son Kevin y Lucas (tacha) pero ellos son muy (tacha “diferentes” y vuelve a escribirlo) diferentes a el por que a ellos no les gusta estudiar ni siquiera jugar a la pelota, pero (tacha) a mauricio no le molesta por que a el le gusta que estén siempre con el”.

Al terminar, cuenta los renglones: “escribí cinco, ¿está bien?”. El terapeuta se ríe y no contesta cuando él insiste en estos detalles. Juan le responde con una sonrisa.

Los terapeutas intervienen propiciando procesos asociativos novedosos que brinden a una producción clisé la oportunidad de enriquecerse con nuevas representaciones. Juan cuenta orgulloso que los nombres de sus personajes *los inventó él*, que no se corresponden con chicos de la escuela. La producción escrita presenta tachaduras resultantes de sus relecturas constantes, y carece de los signos de puntuación adecuados, dándole al escrito características evacuativas que dificultan su lectura por parte de los otros. No obstante, la producción inaugura oportunidades novedosas a la ligazón afectiva y la representación de conflictos. El personaje integra aspectos carentes junto a otros más gratificantes, dando espacio y representación a lo negativo. Por otro lado, da cuenta de ideales excesivos que comienzan a poder escribirse: estudiar mucho, jugar todo el día a la pelota, mejores amigos. Y al escribirse, comienzan a hacerse públicos y, por tanto, vulnerables a las intervenciones de los otros. Carolina, compañera del grupo, le pre-

gunta a Juan: “¿y puede hacer todo eso? ¿estudiar y jugar a la pelota todo el día?”. Participaciones de los demás que desestabilizan y abren a nuevos sentidos. El escrito también muestra nuevos modos de inclusión de la alteridad y las diferencias con los otros, que ya no se vuelven tan amenazantes: “a mauricio no le molesta por que a el le gusta que estén siempre con el”.

Juan ha creado un personaje que, a la manera de un análogo narcisista, posibilita la elaboración de carencias y dificultades, así como la representación de ideales, preferencias y componentes subjetivos. La escritura dinamiza representaciones inconscientes y singulares que de esta forma escapan al solipsismo y se convoca a compartir. La consigna busca mitigar las defensas y favorecer la permeabilidad entre instancias, para que ceda algo del sobreinvertimiento secundario y ciertas fantasías y representaciones puedan elaborarse y socializarse.

Las restantes intervenciones animarán a Juan a contar más cosas sobre Mauricio: sus conflictos, sus deseos, sus temores. Propondrán que Mauricio ya no esté tan solo, tan quieto, y que le pasen otras cosas. Sesiones más tarde, Juan vuelve a hacer a Mauricio mientras sus compañeros hablan de las vacaciones de invierno. Los terapeutas no intervienen sobre esta producción, y dejan que él prosiga. La consigna de ese día versará sobre otras cuestiones y Juan podrá escribir y luego animarse a leer lo realizado. Antes de irse, les dice a todos que quiere mostrarles a Mauricio. Abre su cuaderno y señala al personaje que es-

ta vez está en una hamaca, balanceándose dinámicamente, junto a un amigo.

La creatividad en el tratamiento psicopedagógico

Los niños que están en tratamiento por sus problemas de aprendizaje muestran dificultades para el acceso a los procesos terciarios (GREEN, 2005) necesarios para la creación e invención. Sus modos de funcionamiento psíquico son cognoscibles a través de la modalidad en que se concretan sus producciones simbólicas, las que se caracterizan por formas fallidas de narrar, escribir, leer, dibujar, que constituirán las grietas por las que se ingresará clínicamente para su transformación: repeticiones, omisiones, faltas de ortografía, dibujos con vacío fantasmático, descargas, irrupciones, dificultades comprensivas. Las intervenciones clínicas pivotean en estos errores, en las diferencias y carencias, motorizando desde ellas movimientos psíquicos para transformarlos (SCHLEMMENSON, 2009).

Para que estas transformaciones se hagan efectivas se requiere del establecimiento de la transferencia al interior del dispositivo clínico. Esta transferencia funciona como movilizadora de aspectos inconscientes y a la vez como sostén que garantice que los aspectos movilizados tendrán un tratamiento benévolo y terapéutico.

Piera Aulagnier (1986) sostiene que la presencia y respeto por el encuadre facilitan la movilización y aparición del conflicto psíquico. Lo propio del encuadre es, para ella, construir y delimitar un espacio relacional que permita poner la relación transferencial al servicio del

proyecto analítico. Esto implica que el analista pondrá su escucha clínica a favor de allanar los caminos para que los aspectos pulsionales primitivos y las modalidades tempranas de vínculo se manifiesten en el espacio terapéutico para poder operar con ellas.

De esta manera el encuadre produce un espacio y visibiliza sus límites. Se delimita el adentro y el afuera y aparecen las fronteras que los diferencian. Este espacio interno generará, a su vez, las condiciones para la aparición de aspectos de intimidad, abriéndose a las diferencias entre lo privado y lo público.

En la clínica psicopedagógica grupal es frecuente que los terapeutas se vean en la necesidad de trabajar en la construcción de modalidades de tramitación de lo íntimo. Los vínculos parentales atrapantes producen capturas que dificultan el acceso a la constitución del espacio de lo privado, el proceso de narcisización se realiza fallidamente y hay fisuras en los límites yo/no yo. Hay niños que tienen grandes dificultades para responder a cualquier requerimiento del campo social si no están apuntalados por la presencia de algún adulto.

Por otra parte, una vez instaladas las barreras de la represión, y construidos los diques necesarios para evitar la aparición de aspectos reprimidos, se generan en los niños y adolescentes sentimientos de vergüenza que atentan contra la posibilidad de compartir sufrimientos y padeceres. Cuando los mecanismos defensivos son excesivamente rígidos, la palabra se encuentra amenazada y los niños se llaman al silencio. En estos casos los terapeutas son testigos de un retraimiento excesivo a es-

pacios de verdadera clausura psíquica, que distan también de constituir lo que consideramos espacios de intimidad. En la clínica de niños y adolescentes con problemas de simbolización nos encontramos, con frecuencia, con pacientes con escaso caudal representacional debido a configuraciones psíquicas con poco nivel de individuación y autonomía. En estos casos el encuadre funciona como una prótesis de la estructura encuadrante primitiva, constituida fallidamente.

André Green (2005) define a la “estructura encuadrante” como aquella al interior de la cual se ha constituido y subjetivado la actividad psíquica de un individuo, dando cuenta de la unidad del psiquismo y de la manera en que se establece la separación primitiva con el objeto. La existencia de la estructura encuadrante permite la constitución de la estructura narcisista, facilitando el pasaje de la fusión primitiva con el objeto a una organización psíquica con autonomía creciente, que permita el advenimiento del Yo. La estructura encuadrante funciona como marco que define la relación adentro/afuera, Yo/no Yo y que acompaña el pasaje del predominio del placer de órgano al predominio del placer de representación, en un primer momento alucinatorio, luego fantaseado y finalmente simbólico.

Cuando esta estructura se ha constituido fallidamente nos encontramos con chicos con escasa o nula autonomía, que sólo funcionan en presencia y con el sostén del adulto a su lado. Chicos con dificultades para fantasear o imaginar o, por el contrario, con irrupciones fantasmáticas aterradoras. El funciona-

miento simbólico se encuentra obturado, especialmente en aquellas actividades que requieren de cierta creatividad. En los mejores casos son chicos que incorporan conocimientos pero de una manera rígida y repetitiva. Buenos copistas, malos creadores.

Las intervenciones se focalizan en el realce de los conflictos para propiciar el encuentro con las propias carencias y dificultades y así poner en marcha procesos reflexivos e imaginativos novedosos, a partir de señalamientos, puntuaciones de alguna frase o palabra significativa, pedido de opiniones, preguntas por los sentimientos, entre otras intervenciones posibles. A medida que el tratamiento avanza van surgiendo aspectos de la subjetividad de cada paciente, a través de las más diversas manifestaciones.

En el encuadre psicopedagógico cada niño trabaja con un cuaderno, personal, que permanece en el ámbito clínico, guardado en una caja grupal. Ese cuaderno se vuelve registro principal de los sentidos obturados y de los cambios y modificaciones que se van produciendo. Se trata de un objeto que socialmente porta significaciones linderas al error, la dificultad, por su inmediata asociación con lo escolar, institución social de denuncia de objetivos académicos inalcanzados (PROL, 2004). En la especificidad de la clínica psicopedagógica se espera que este mismo objeto sea parte de una propuesta novedosa: aquí el cuaderno opera como pantalla proyectiva a través de la cual se invita al niño a desplegar simbólicamente sus dramas, deseos, temores, a partir de sus propios recursos psíquicos. Las consignas permiten el ingreso de dis-

rupciones y procesos reflexivos (CASTORIADIS, 1993) a partir de los cuales se revisan los sentidos propuestos a diversos acontecimientos y situaciones. Se propician procesos asociativos, representaciones alternativas, ligaduras sustitutivas múltiples e infinidad de sentidos posibles.

De este modo, en el encuadre clínico transferencial, el cuaderno es ofertado al modo de objeto transicional: aquel espacio intermedio libre de ataques, en el que se habilitan ensayos, esbozos, y muchas veces primeras oportunidades para poner en palabras e imágenes aquellas representaciones subjetivas ligadas a conflictivas íntimas que de este modo encuentran nuevas vías para su expresión y transmisibilidad.

Las transformaciones en la producción simbólica se harán observables no sólo en aspectos de contenido sino también figurales, en aspectos formales de los dibujos y la escritura. Las estrategias de resolución de los conflictos también consideran nuevas opciones y por esto se vuelven más dinámicas y variadas. Al mitigarse los aspectos defensivos anteriores, se complejiza la calidad de los investimentos y aumenta la disponibilidad libidinal para el enlace con objetos sociales.

En la clínica, las hojas del cuaderno serán testigos de estos cambios: comenzarán a llenarse de nuevos trazos, letras, números, dibujos, garabatos, expresiones de la habilitación a transitar por una zona de confianza inédita, donde el ensayo y el error no serán atacados sino reinventados, recreados, dando lugar a procesos psíquicos novedosos, menos cercanos al padecimiento y

al fracaso como destino inevitable y más abiertos a la imaginación, a la creación y a la aparición de variados aspectos de la subjetividad.

Los cambios que tienen lugar en el tratamiento psicopedagógico no implican soluciones instantáneas a la problemática escolar, pero sí ofrecen al sujeto los fundamentos psíquicos necesarios para una participación más activa y placentera en el proceso de aprendizaje. Estas transformaciones psíquicas son singulares, heterogéneas, resultado de las más diversas combinaciones de movimientos regredientes y progredientes entre la pulsión y los objetos. Desde ellas, la cura del padecimiento escolar “sobrevendrá por añadidura” en tiempos lógicos y particulares de cada sujeto.

Conclusiones

El despliegue de la capacidad creadora de un niño requiere de adultos que favorezcan la instalación de espacios transicionales, zonas preservadas para el juego, la invención, la imaginación. Adultos que oferten elementos sustitutivos que posibiliten reeditar placeres pretéritos en objetos sociales novedosos que pongan en marcha la complejización del pensamiento infantil.

Para esto, será necesario poder investir los procesos como secuencias y lapsos temporales necesarios para la concreción de estas capacidades. Será clave poder instalar la espera, la postergación, como formas de investimento del tiempo futuro, y del esfuerzo y el trabajo desplegado para la generación de resultados gratificantes. Es importante que no sean sólo éstos los valorados y esperados sino que, junto con los resul-

tados, se disfrute de los caminos esbozados para conseguirlos, de los ensayos y errores, de las vueltas atrás, de las nuevas ideas que emergen al tener que resolver diversas situaciones. Para esto hará falta cierta tolerancia a la frustración, junto a aspectos yoicos e identitarios constituidos, que resguarden al sujeto de fragilizaciones narcisistas amenazantes para la creatividad.

Cuando estos procesos psíquicos no se dan de la manera esperable y deseable, se instalan restricciones en los procesos de simbolización que cercenan la aproximación a los objetos sociales y de conocimiento, limitando las posibilidades representativas y empobreciendo el mundo simbólico de un sujeto. En estas situaciones de intenso padecimiento psíquico y desobjetualización, la clínica psicopedagógica se propone revisar y cuestionar las conflictivas psíquicas que las sustentan, para modificar organizaciones pulsionales y representacionales acuñadas históricamente en modalidades precarias y rígidas.

En este sentido, la transferencia debe ser considerada como la posibilidad de una reapertura del aparato psíquico, como una renovación de la direccionalidad enigmática de la pulsión hacia los objetos (GREEN, 1996), que sea prioritaria, instigadora, e incluso generadora de una neogénesis de energía libidinal (LAPLANCHE, 1992).

En la clínica psicopedagógica grupal, la oferta de una nueva estructura encuadrante reactualiza aspectos histórico libidinales de cada niño a la vez que brinda un espacio simbólico novedoso que habilita transformaciones psíquicas y representativas a través de la relación con los

otros, compañeros y terapeutas. Este dispositivo se vuelve una composición artificial de elementos distintos destinados a producir un efecto de trabajo psíquico a partir de la convocatoria a la polifonía de voces (KÄES, 1995): "en un psiquismo abierto, la posibilidad de reorganización, de transformación y neogénesis es posible ante encuentros que den acceso a nuevas identificaciones, a propuestas creativas y con proyecto de autonomía, que posibiliten lazos asociativos y recomposiciones fantasmáticas del afecto y del sentido que remodelen vivencias arcaicas" (ROTHER HORNSTEIN 2007, 76).

Por esta razón es necesario ante todo que el espacio analítico se constituya en un espacio de libertad (GREEN, 2005). En la clínica psicopedagógica, las restricciones simbólicas de un niño operan como síntoma y clausura a esa libertad de creación y representación simbólicas. Las intervenciones propuestas buscarán destrabar estos conflictos y recuperar energía psíquica y vital, al servicio de la aparición de aspectos subjetivos, ligados a la creatividad y la imaginación. El encuadre brindará el sostén necesario para la emergencia del sufrimiento así como para la apuesta a transformaciones novedosas en ese espacio potencial, para que los procesos creativos aparezcan entre el exceso de investimiento de la realidad psíquica que pierde contacto con la realidad y la sobreadaptación que aplasta la vida fantasmática (HORNSTEIN, 2003). En los niños, la resolución de conflictos tempranos y la elaboración de fijaciones arcaicas deberá acompañarse terapéuticamente de la consolidación de represio-

nes logradas, que organicen el psiquismo en modos plásticos y dinámicos, impidiendo el retorno de lo que deber permanecer reprimido y al mismo tiempo liberando energía disponible para el despliegue de procesos asociativos, condensaciones y desplazamientos, que se produzcan y se continúen en investimentos de procesos psíquicos superiores.

La sublimación y la creación serán posibles a partir de una vuelta a los procesos primarios, en un retorno no amenazante ni empobrecedor, donde algunas de esas representaciones y afectos serán investidos, ligados, religados, transpuestos a imágenes, palabras, símbolos, en un material posible de ser convertido en objeto externo y compartido con otros, inscribiendo así a cada sujeto en un mundo social y cultural más satisfactorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AULAGNIER, P. (1975). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- AULAGNIER, P. (1979). *Los destinos del placer*. Paidós: Buenos Aires.
- AULAGNIER, P. (1985). *El aprendizaje de historiador y el maestro-brujo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BORGES, J. L. (1949). "La casa de Asterión". En *Obras Completas*, Buenos Aires: Emecé, 2007, I, PP. 608-610.
- CASTORIADIS, C. (1989). "La institución imaginaria de la sociedad", Vol. 2 - "El imaginario social y la institución", Buenos Aires: Tusquets.
- CASTORIADIS, C. (1991). "Lógica, imaginación, reflexión". En Roger Dorey y otros, *El inconsciente y la ciencia*, Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- CASAS DE PEREDA, M. (1999). *En el camino de la simbolización. Producción del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Paidós.
- FREUD, S. (1884). "Contribución a la concepción de las afasias". París Presses universitaires de France. (Trabajo original publicado en 1881).
- FREUD, S. (1895). "Proyecto de psicología", Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1895).
- FREUD, S. (1900). *La interpretación de los sueños* (J. L. Etcheverry Trad.).
- FREUD, S. (1900). *La interpretación de los sueños*. En *Obras Completas*, Vol. V, Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1905). "Tres ensayos de teoría sexual". En *Obras Completas*, Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1915a). *Introducción del narcisismo*. En *Obras Completas*, Vol. XIV, Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1915b). "Trabajos metapsicológicos". En *Obras Completas*, Vol. XIV, Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1915c). "Conferencias de introducción al psicoanálisis". En *Obras Completas*, Vol. XV y XVI, Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1915d). "Duelo y melancolía". En *Obras Completas*, Vol. XIV, Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1909). "De la historia de una neurosis infantil". En *Obras Completas*, Vol. XVII, Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1920). "Más allá del principio del placer". En *Obras Completas*, Vol. XVIII, Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1922). *El yo y el ello*. En *Obras Completas*, Vol. XIX, Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1925). "La negación", En *Obras Completas*, Vol. XXI, Buenos Aires: Amorrortu.

- GREEN, A. (1986). *Narcisismo de vida, narcisismo de muerte*, Buenos Aires: Amorrortu.
- GREEN, A. (1993). *La nueva clínica psicoanalítica y la teoría del Freud*, Buenos Aires: Amorrortu.
- GREEN, A. (1994). *El trabajo de lo negativo*, Buenos Aires: Amorrortu.
- GREEN, A. (1995). *La metapsicología revisitada*, Buenos Aires: Eudeba.
- GREEN, A. (2002). *El pensamiento clínico*, Buenos Aires: Amorrortu, 2002.
- GREEN, A. (2005a). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo*, Buenos Aires: Amorrortu.
- GREEN, A. (2005b). *Jugar con Winnicott*, Buenos Aires: Amorrortu.
- GREEN, A. (2010). *El pensamiento clínico*, Buenos Aires: Amorrortu.
- HORNSTEIN, L. y otros. (1991). *Cuerpo, historia, interpretación*, Buenos Aires: Paidós.
- HORNSTEIN, L. (2003). *Intersubjetividad y clínica*, Buenos Aires: Paidós.
- KAËS, R. (1994). *La palabra y el vínculo. Procesos asociativos en los grupos*, Buenos Aires: Amorrortu.
- KAËS, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*, Buenos Aires: Amorrortu.
- LAPLANCHE, J. (1987a). *La cubeta. Trascendencia de la transferencia*, Buenos Aires: Amorrortu.
- LAPLANCHE, J. (1987b). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis*, Buenos Aires: Amorrortu.
- LAPLANCHE, J. (1992). "Las fuerzas en juego en el conflicto psíquico". En *Revista APA*, PP. 165-174.
- LERNER, H. y SETERNBACH, S. comp. (2007). *Organizaciones fronterizas. Fronteras del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Ed. Lugar.
- MORIN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa, 1994.
- MORIN, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.
- SCHLEMENSON, S. (2001). (comp.). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*, Buenos Aires: Paidós, 2001
- SCHLEMENSON, S. (2004). (comp.) *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*, Buenos Aires: Paidós, 2004.
- SCHLEMENSON, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*, Buenos Aires: Paidós, 2009.
- WINNICOTT, D. (1971). *Realidad y juego*, Buenos Aires: Gedisa.

NOTA

¹Se transcribe la producción escrita original.

RESEÑA CURRICULAR DEL AUTOR

María Victoria Rego

Doctora en Psicología, Universidad de Buenos Aires y Magíster en Psicología Educativa (UBA) Docente, terapeuta e investigadora de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, Facultad de Psicología, UBA. Supervisora Clínica de la Carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica. Ex becaria de investigación UBACyT (2005-2009) y CONICET (2010-2012). Ex concurrente del Servicio de Salud Mental del Hospital de Niños R. Gutiérrez, Ciudad de Buenos Aires.

E-Mail: mavirego@yahoo.com.ar

María Teresita Bo

Licenciada en Psicología (UBA) y Magíster en Psicoanálisis, Universidad Nacional de Lanús. Ex docente, terapeuta e investigadora de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, Facultad de Psicología, UBA. Integrante de la Asociación Argentina de Psicoterapia para Graduados (AEAPG).

E-Mail: teresitabo@yahoo.com