



Universidad de la República.

Facultad de Psicología.

Trabajo Final De Grado.

**LA INFLUENCIA DE LA PRODUCCIÓN DE NARRATIVAS EN LA ELABORACIÓN DEL
SUFRIMIENTO PSÍQUICO INFANTIL.**

Estudiante:

María Agustina Martínez Correa.

C.I. 5.281.654-4

Tutor:

Esther Angeriz Pampin.

Revisor:

Michel Dibarboure.

Montevideo, Octubre 2019.

Para la redacción de esta monografía, se procuró utilizar un lenguaje inclusivo, optándose por utilizar el masculino genérico clásico, entendiendo que todas las menciones en tal género representan siempre a hombres y mujeres, evitando al mismo tiempo la sobrecarga en la lectura por el uso excesivo de marcar la existencia de ambos sexos.

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	1
2. INTRODUCCIÓN.....	2
3. DESARROLLO TEÓRICO.....	4
3.1 Infancia.....	4
3.1.1 Infancia en Uruguay.....	5
3.1.2 Infancia durante el Siglo XX.....	6
3.1.3 Niño como sujeto de Derechos	8
3.2 Infancia y familia.....	10
3.3 La infancia actual desde perspectivas psicoanalíticas.....	12
4. Sufrimiento psíquico.....	14
4.1 Fenómenos Disruptivos.....	17
5. La producción de narrativas y sus posibilidades de elaboración.....	19
5.1 Estrategias de intervención desde lo grupal.....	22
5.1.2 Taller clínico narrativo.....	26
6. CONCLUSIONES.....	28
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	30

1. RESUMEN

En el presente trabajo se aborda la influencia de la producción de narrativas en la elaboración del sufrimiento psíquico infantil.

Se presenta un breve recorrido por las principales producciones teóricas e historiográficas respecto a la conceptualización de infancia, hasta la concepción actual del niño como sujeto de derechos, dando cuenta de la existencia de infancias plurales, heterogéneas y diversas.

Se introduce la importancia que adquieren los vínculos tempranos en esta etapa como posibilitadores u obstaculizadores de la estructuración psíquica del infante.

Se aborda el sufrimiento psíquico de los niños relacionado específicamente con su historia libidinal y con las exigencias de la sociedad que lo sacan de su ser infantil, reflexionando acerca de la tendencia innecesaria de medicar el sufrimiento como una posible solución.

Se describen las posibilidades de elaboración de la producción de narrativas a partir de los cuentos infantiles, destacando su función como activadores que favorecen el despliegue de los procesos de simbolización al oficiar como nexo entre el psiquismo y la realidad del infante. Para la discusión del marco teórico se realiza una sistematización de una experiencia realizada en el grupo de Tercer año en una escuela de Montevideo, caracterizando al taller clínico-narrativo como un dispositivo terapéutico posible para profundizar en las conflictivas de los alumnos.

Se concluye que la inclusión de dispositivos de intervención grupal dentro del ámbito escolar (bajo determinadas condiciones) permite a través de la producción de narrativas potenciar las capacidades de los niños para comenzar a elaborar su sufrimiento psíquico.

PALABRAS CLAVES: Infancia - Sufrimiento psíquico – Producción de narrativas - Estrategias de intervención grupal.

2. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en el Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. El objetivo de esta monografía consiste en abordar la influencia de la producción de narrativas en la elaboración del sufrimiento psíquico.

La elección de la temática surge a partir de la práctica denominada: Intervenciones psicopedagógicas en Educación Inicial correspondiente al Ciclo de Graduación, realizada en el 2018 a cargo de la docente psicóloga Alejandra Akar. En dicha práctica se realizó una intervención en el grupo de tercer año de la escuela ubicada en Malvín Norte – Montevideo debido a la autoeliminación de la madre de una niña.

Se busca profundizar en esta temática partiendo del supuesto de que el género discursivo narrativo infantil puede colaborar en la elaboración y simbolización del sufrimiento psíquico.

Para dar cuenta de ello se comienza realizando un breve recorrido histórico sobre cómo fue evolucionando la concepción de infancia, entendiéndose como un concepto que posee un carácter histórico, social y cultural. Se integran los principales aportes que fueron sustento para el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos.

Desde una perspectiva psicoanalítica, se hace hincapié en la necesidad de que se establezcan vínculos tempranos estables, ya que son fundamentales para la estructuración del psiquismo del infante (Winnicott 1963; Winnicott 1995; Schlemenson 2004a). Se presentan los posibles efectos que se originan de la dificultad de las figuras parentales para sostener las asimetrías entre niño-adulto y cómo ello repercute en las modalidades de crianza así como en la constitución subjetiva de los niños.

Se desarrollan algunos de los motivos por los cuales los infantes sufren en la actualidad, conjuntamente, se describen las características de la sociedad contemporánea de acuerdo con Janin (2011), profundizando en la poca tolerancia al padecimiento infantil por parte de los adultos y en la dificultad de construir espacios para que procesen su dolor. Asimismo, se reflexiona acerca de que en el presente asistimos a una creciente patologización del sufrimiento psíquico, donde se desconoce al sujeto inmerso en el contexto social y familiar. Se acentúa en la importancia de considerar a los niños como sujetos en pleno desarrollo para evitar que sean diagnosticados sin posibilidad de transformación.

A continuación, el trabajo se centra en las posibilidades de elaboración que ofrece la producción de narrativas a partir de los cuentos en tanto estos se vinculan con fantasías inconscientes (Bettelheim, 1984; Casas, 1999; Schlemenson, 2004).

Se postula que los cuentos infantiles funcionan como activadores narrativos que favorecen el despliegue de los procesos de simbolización. Estos cumplen una función estructuradora en tanto permiten que los infantes resignifiquen aquellas vivencias que no fueron tramitadas. Son importantes en la infancia porque contribuyen en la estructuración del psiquismo, estimulan la imaginación, la reflexión y permiten la comprensión de la realidad interna y externa. Los cuentos como mediadores narrativos son sumamente enriquecedores sea en intervenciones individuales como grupales ya que potencian el enriquecimiento simbólico (Schlemenson, 2004).

Para finalizar se realiza una discusión entre las conceptualizaciones teóricas expuestas y la intervención realizada en la escuela. Además se aborda la pertinencia de implementar un dispositivo grupal en las instituciones educativas desde la psicopedagogía clínica.

En dicha intervención se intentó generar un espacio en el que se posibilite el intercambio y se habilite la expresión de la subjetividad de los alumnos. Se presenta al taller clínico-narrativo propuesto por Kachinovsky y Dibarboure (2017) como una estrategia posible para profundizar en la temática, para ello se describen sus cualidades destacando que es un dispositivo terapéutico que tiene por objeto la complejización de los procesos de simbolización a través de la función narrativa.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 INFANCIA

La infancia como una etapa con características propias y de interés social comienza utilizarse en la modernidad e involucra un largo proceso histórico que será resumido brevemente. En este recorrido se integrarán los aportes más relevantes que contribuyeron a la construcción de lo que hoy se entiende por infancia.

El francés Philippe Ariès (1987) fue uno de los pioneros en estudiar la historia de la niñez a través de un análisis exhaustivo del arte medieval. Este autor afirma que en la Edad Media los niños no tenían un lugar propio en el imaginario social debido a que éstos eran considerados como homúnculos (hombres en miniatura) (Ariès, 1987, citado en Amorín, 2008). El infante “era concebido y percibido desde una lógica adultocéntrica y adultomorfista” (Amorín, 2008, p.11) donde los niños eran integrados e impulsados rápidamente al mundo adulto luego de su destete. Las condiciones de vida eran precarias, siendo el niño objeto de múltiples formas de maltrato. En esta época se registraban altos índices de mortalidad infantil incluyendo el infanticidio (Amorín, 2008).

En la Antigüedad se los preparaba para servir a Dios, se creía que eran sujetos incompletos, dependientes y moldeables a quienes se les debía corregir a través de la disciplina y el castigo. En la segunda mitad del Siglo XVIII se despliega un nuevo interés hacia los niños a los cuales se les adiestraba en función de los criterios de productividad, aproximadamente a los 7 años se los integraba en las fábricas para que trabajen durante largas jornadas laborales. Posteriormente a la Revolución Industrial dejan de ser utilizados como mano de obra, surgiendo la necesidad de educarlos y capacitarlos para que se transformen en ciudadanos (Amorín, 2008).

La infancia como construcción social comienza a ser reconocida en la Modernidad. Se valora a los niños por su ingenuidad, bondad y ternura, a quienes hay que proteger y amparar siendo la familia la principal institución encargada de sus cuidados. En este período se destacan los aportes de Jean-Jacques Rousseau (1762) quien con su novela *El Emilio* sienta las bases para lo que será la noción moderna de infancia. De acuerdo con este autor, el hombre no es malo por naturaleza sino que es la sociedad quien lo corrompe, para conservar la pureza original se debe recurrir a la educación temprana (Rousseau, 1762, citado en Amorín, 2008).

A comienzos del Siglo XIX se empiezan a realizar diversos estudios que permitieron la comprensión de las características que le son propias, diferenciándolos de los adultos. Este avance pudo ser posible con la inserción del infante en el ámbito escolar; institución clave que evidencia esta separación (Amorín, 2008).

3.1.1 LA INFANCIA EN URUGUAY

En la historiografía local José Pedro Barrán describe cómo fue cambiando la sensibilidad de los uruguayos en la transición de una sociedad bárbara (entre 1800 - 1860) a una sociedad disciplinada (entre 1860 - 1920) y específicamente se refiere a cómo se comprende el concepto de niñez en nuestro país (Barrán, 1998; 2004).

La época bárbara se caracterizó por la inexistencia de reglamentos y normativas que regulen la convivencia entre los ciudadanos, predominando el castigo corporal como método correctivo, incluso entre padres e hijos (el padre era equiparado a un Dios, a quien se lo respetaba, adoraba y se le temía). En esta sociedad los niños y adultos convivían y compartían los mismos espacios sin distinción, entre ellos: velorios, espectáculos, festejos nocturnos, ejecuciones públicas, entre otros. En dicho período el índice de mortalidad infantil era elevado debido principalmente a la falta de higiene y de atención médica, por lo cual el dolor ante la pérdida de los hijos era mitigado por la alta tasa de natalidad (Barrán, 1998).

A fines del Siglo XIX y principios del Siglo XX se da un cambio radical de paradigma, que genera que la sociedad se convierta en disciplinada. Se produce una transformación en el modo de sentir y pensar a la infancia, donde se transita desde una indiferenciación a una diferenciación entre niñez y adultez. Se consideró a los niños como sujetos con derechos y deberes propios para su edad, donde se les adjudicaron actividades, juegos e instituciones específicas. Barrán (2004) plantea que a partir del surgimiento de la escuela Vareliana se intentó finalizar con los castigos que eran propios de la barbarie. Otro de los cambios relevantes durante el disciplinamiento fue que la familia comienza a fomentar un trato afectivo hacia sus hijos determinando nuevas condiciones de vida ya que se intentó controlar la natalidad y la mortalidad civilizadamente. Esta cultura se caracteriza además por regular la violencia física a través del Estado por lo que posteriormente en Uruguay se inauguran instituciones y políticas públicas exclusivas para los niños (Barrán, 2004).

3.1.2 LA INFANCIA DURANTE EL SIGLO XX

Desde los comienzos del Siglo XX la infancia se convirtió en un estatuto digno de ser investigado desde las múltiples disciplinas. En lo que respecta a la Psicología, la niñez ha sido estudiada desde diversos abordajes teóricos, relacionados en su mayoría al concepto de infancia evolutiva. La Psicología Evolutiva (P. E) es una sub-disciplina que tiene por objeto de estudio la evolución conductual y comportamental que experimentan los seres humanos a lo largo de sus vidas, identificando en ellos una estructura bio-psico-socio-ambiental. La P.E fundamenta que desde el nacimiento los niños tienen un rol activo hacia el ambiente, especialmente dentro del sistema familiar y escolar (Amorín, 2008).

En los inicios de este Siglo, los postulados de Sigmund Freud (1905) fueron fundamentales para esta disciplina ya que revolucionó lo que históricamente se comprendía por infante al oponerse a la noción del niño como puro e inocente. Sostuvo que en paralelo al desarrollo físico y cognitivo se produce el desarrollo psicosexual, por ello considera erróneo sostener que la sexualidad únicamente se encuentre presente en la pubertad. Esta concepción era impensada para la época conservadora, por lo que sus postulados tuvieron que soportar duras críticas (Freud, 1905).

Este autor afirma que en la infancia operan impulsos sexuales sin necesidad de estimulación externa, por lo que durante esta etapa la organización de la libido no se dirige hacia otra persona sino que se satisface en el propio cuerpo (es autoerótica). Para Freud (1905) el desarrollo psicosexual y la libido recorren diferentes fases: oral, anal, fálica, la etapa de la latencia y la genital (Freud, 1905).

Es oportuno aclarar que la sexualidad no se reduce a lo genital o al acto sexual, por el contrario, está asociada a la búsqueda de satisfacción que va más allá de las necesidades biológicas. Los aportes freudianos fueron de suma importancia al considerar que la sexualidad infantil se constituye desde los inicios, donde se asientan las bases para la conformación de una sexualidad adulta, al mismo tiempo que resulta determinante para el futuro proceso de estructuración psíquica (Freud, 1905).

Otra de las contribuciones esenciales de la Psicología Evolutiva fueron las investigaciones de Jean Piaget (1981) quien fue considerado el padre de las Teorías Constructivistas del Aprendizaje. De acuerdo con este autor, el desarrollo psíquico del niño se inicia con el nacimiento y se extiende hasta la vida adulta. Demostró que en la niñez existen maneras específicas de pensar y por ello describió cuatro estadios del desarrollo cognitivo a los que denominó: período sensorio-motor (que abarca desde el nacimiento hasta los 2 años) le

sigue el período pre-operacional (entre los 2 y los 7 años), posteriormente el período de las operaciones concretas (entre los 7 y 12 años) y por último el período de las operaciones formales (desde los 12 años en adelante). A medida que el sujeto crece irán surgiendo nuevos esquemas de pensamiento cada vez más complejos (Piaget, 1981, citado en Amorín, 2008).

Además Piaget (1981) describe los conceptos de asimilación y acomodación, como los elementos básicos que dan lugar al proceso de adaptación. Define a la asimilación como el mecanismo por el cual se realizan modificaciones sobre un objeto de conocimiento para que sea integrado a las estructuras cognitivas. En este proceso, la función principal es hacer familiar lo novedoso. La acomodación se refiere a aquellas modificaciones que surgen en la estructura del sujeto para conocer al objeto que se quiere asimilar. Ambos mecanismos son interdependientes e indisolubles y como resultado de la interacción entre ellos se alcanza un equilibrio (Piaget, 1981, citado en Amorín, 2008).

La teoría del Desarrollo Sociocultural de Lev Vigotsky (1988) fue otro de los aportes significativos para la P.E. Concuerda con Piaget (1981) al enunciar que los primeros años son esenciales para la adquisición de aprendizajes y que los niños tienen un rol activo en dicho proceso. Sin embargo difiere con el Psicólogo suizo al no considerar que el desarrollo cognitivo sea dividido en etapas universales, por el contrario, para Vigotsky (1988) el conocimiento se adquiere a través de la interacción social y por ello no se pueden realizar generalizaciones (Vigotsky, 1988; Piaget, 1981, citado en Amorín, 2008).

Piaget (1981) desde una perspectiva psicogenética y evolutiva se apoya en que el conocimiento se construye de manera individual, por su parte, Vigotsky (1988) postula que el proceso de aprendizaje está estrechamente relacionado con el entorno sociocultural en el que se encuentre el sujeto, siendo potenciado en contextos de colaboración e intercambio con otros. Por esta razón plantea el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, como la distancia entre lo que el sujeto es capaz de lograr por sí mismo y lo que puede alcanzar con la ayuda de otro (Vigotsky, 1988; Piaget, 1981, citado en Amorín, 2008).

Si bien Piaget (1981) y Vigotsky (1988) difieren en algunos aspectos de sus propuestas teóricas, ambos autores desde un paradigma constructivista han contribuido indiscutiblemente al campo de la Psicología Evolutiva ya que posibilitaron una mejor comprensión del desarrollo cognitivo y de los procesos de aprendizaje en la niñez (Vigotsky, 1988; Piaget, 1981, citado en Amorín, 2008).

Por otra parte, Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (1999) consideran que la situación histórica determina la concepción y los modos de ser en la niñez. Ambos afirman que la infancia es un invento de la modernidad y que en el Siglo XX este período tiende a ser cada vez más breve e incluso reflexionan acerca de la posibilidad de que se acabe la concepción moderna de infancia. Para ellos esta desaparición se debe a las mutaciones socioculturales, el fortalecimiento de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y el incremento del mercado que anteriormente delimitaban las diferencias simbólicas entre ser niño o adulto.

Indudablemente a nivel biológico las diferencias entre ambos son visibles, el hecho es que en la sociedad contemporánea el modelo hegemónico es el de ser joven y a consecuencia coexisten niños adultizados y adultos infantilizados. Dichos autores describen la escena inicial de *Los Simpson* (donde todos los miembros de la familia corren hacia el sofá para mirar la televisión), para hacer referencia a cómo la accesibilidad desmedida al consumo y a la información conllevan a una indiferenciación de las edades.

Cristina y Lewkowicz (1999) sostienen que en el devenir de estos cambios los medios masivos de comunicación han impuesto los modelos de cómo se debería ser, para ser aceptados por la sociedad. En este Siglo se destaca la existencia de dos infancias opuestas, por un lado el niño como consumidor y por el otro los excluidos del sistema de consumo; ambas figuras tienden a la abolición de la concepción moderna de esta etapa.

La infancia como institución es el resultado de los progresivos cambios que comenzaron a gestarse en el Siglo XX, los aportes teóricos expuestos anteriormente (los postulados de Sigmund Freud, Jean Piaget, Lev Vigotsky, Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz) influyeron significativamente para que a fines de dicho Siglo se reconozca a los niños y adolescentes como sujetos de derechos.

3.1.3 NIÑO COMO SUJETO DE DERECHOS

Con la aprobación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en 1989 se instala un nuevo discurso donde se atiende a las necesidades, demandas e intereses de la infancia. En esta declaración se consolidaron marcos normativos nacionales e internacionales en los cuales los niños son contemplados como sujetos de derechos. Esta Convención evalúa que la familia como institución debe ser la responsable de proporcionar los cuidados necesarios para el crecimiento, bienestar y protección de los niños,

otorgándoles un espacio seguro donde puedan jugar, crecer y desarrollarse saludablemente. De esta forma se pretende acabar con la idea del niño como incapaz o carente, para concebirlo como sujeto activo, participativo y protagonista de su propio desarrollo (Etchebehere, 2012).

Con respecto a Uruguay, en el 2004 se aprueba el Código de la Niñez y la Adolescencia con el propósito de garantizar la protección y promoción de los derechos desde una Doctrina de la Protección Integral que trascienda el plano jurídico repercutiendo en todos los ámbitos en los que se encuentre sumergido el infante (Etchebehere, 2012).

De esta manera, la representación de niño fue evolucionando desde un lugar de indiferencia e insignificancia hasta llegar a la concepción actual donde se reivindica al niño como sujeto pleno de derechos. Se reconoce a la infancia como una etapa de vital importancia para el desarrollo porque en ella se constituyen los fundamentos de la vida adulta (Etchebehere, 2012).

A pesar de las leyes promulgadas, en el Siglo XXI se continúan evidenciando situaciones en las que los derechos siguen siendo vulnerados; según Víctor Giorgi (2004) las prácticas institucionales en la actualidad no son coherentes con lo expuesto en la CIDN (Giorgi, 2004, citado en Etchebehere, 2012).

En el artículo 1° de la Convención se define al niño como toda persona menor de dieciocho años, excepto que la mayoría de edad se adquiera antes en el país en que se aplique la ley (Etchebehere, 2012). En discordancia con esa concepción, es necesario precisar que la niñez no está únicamente determinada por lo biológico ya que la edad cronológica será un referente pero no un indicador exclusivo del desarrollo:

cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles son sus características y en consecuencia, qué períodos de la vida incluye. (...) El concepto de infancia se refiere más a un consenso social sobre una realidad, que a una realidad social objetiva y universal. (Casas, 1998, p.16)

A partir de lo expuesto se infiere que no existe una única definición que pueda agotar todas las posibilidades, sino por el contrario existen infancias plurales, heterogéneas y diversas (Casas, 1998).

3.2 INFANCIA Y FAMILIA

El concepto de infancia ha sido subsidiario y dependiente a la noción de adultez y de familia, por lo tanto no es posible referirnos al niño sin incluir a su entorno, sus relaciones y sus vínculos (Amorín, 2008).

Winnicott (1995) sostiene que la familia contribuye en la madurez emocional del pequeño y es el ámbito por excelencia para la construcción de su subjetividad, señalando que los referentes primarios juegan un rol determinante durante sus primeros años. El infante desde que nace se encuentra en un estado de indefensión, lo cual lo obliga a instaurar una relación de dependencia con el ambiente para sobrevivir. Por lo tanto la familia, será la encargada de ofrecer un ambiente facilitador para que el desarrollo físico y emocional del niño pueda desplegarse.

Cuando el bebé nace, la madre (o quien cumpla esta función) es quien debe adaptarse y responder a las necesidades del infante de acuerdo a su momento madurativo. Winnicott (1963) denomina preocupación maternal primaria al estado en el cual la figura materna adquiere la capacidad de ponerse en el lugar de su hijo e identificarse con él. Pero simultáneamente ésta mamá también necesita que la sostengan, para enfrentar las exigencias que implica constituir dicho ambiente.

Este autor determina que la madre suficientemente buena es aquella quien se entrega por completo a los cuidados de su hijo para proteger la continuidad existencial y cumple con las funciones de: sostén (Holding), manipulación (Handling) y la presentación de objetos (Objet-Presenting). La primera función hace referencia al modo en que sostiene a su hijo en brazos, si esta forma es la adecuada se le transmitirá seguridad al bebé. La segunda "contribuye a que se desarrolle en el niño una asociación psicosomática que le permita percibir lo real como contrario a lo irreal" (Winnicott, 1995, p.33). La última consiste en presentarle gradualmente los objetos de la realidad, a medida que la madre fomente que su hijo se relacione con dichos elementos, se desplegará en él la capacidad de habitar el medio circundante (Winnicott, 1995).

A través de estas tres funciones la madre brinda al bebé la confianza, seguridad y estabilidad para sus logros madurativos. Los cuidados maternos deberán ser continuos y permanentes para que no se produzcan discontinuidades en el crecimiento del recién nacido (Winnicott, 1995).

Winnicott (1963) describe el crecimiento del niño en función de los cambios graduales que se suceden en el proceso de desarrollo a partir de la dependencia absoluta, seguido por la dependencia relativa y hacia la independencia. Este recorrido es equiparado con un viaje, el cual se sostiene gracias a las funciones mencionadas anteriormente.

La primera etapa se inicia cuando el bebé nace y se extiende hasta los seis meses aproximadamente. Se caracteriza por la dependencia física y emocional que el niño tiene con su madre, ella deberá renunciar a su propia autonomía para convertirse en lo que su hijo necesite. La figura materna deberá proporcionarle un ambiente facilitador aunque el infante no sea consciente de los cuidados que se le brinda ya que en esta etapa no es capaz de percibir la diferencia entre su yo y no-yo. Si estos cuidados son exitosos las necesidades del niño serán satisfechas y los procesos de maduración podrán desplegarse (Winnicott, 1963).

En la dependencia relativa el bebé comienza a reconocer su dependencia, identificando que necesita de su madre para sobrevivir. Ella debe adaptarse a los progresos de su hijo pero a medida que éste crece empieza a ausentarse para retomar sus actividades. En aquellas ocasiones en que la madre no está presente por un período prolongado, más de lo que su hijo puede tolerar, aparecerá la angustia; consecuentemente el niño acudirá a sus fantasías y comenzará a elaborar su ausencia. En el interjuego de ausencia-presencia de la madre, surgen los objetos transicionales o primera posesión no-yo (como por ejemplo la sábana o un osito de peluche) los cuales le permitirán simbolizar dicha separación (Winnicott, 1963).

Por último, a partir de que las dos etapas anteriores hayan quedado instauradas, surge la tercera categoría que Winnicott (1963) denomina: independencia. El infante logrará paulatinamente integrarse en la sociedad, siendo la escuela una de las primeras instituciones en la que los niños comienzan a tener sus primeras experiencias externas al ámbito familiar. Pero esta independencia jamás será absoluta ya que el sujeto sano continuamente está en relación con el ambiente. Este proceso desde la dependencia a la independencia no necesariamente es un recorrido lineal, sino que pueden existir constantes avances y retrocesos de una etapa a otra. Es necesario que al recién nacido se le ofrezca una provisión ambiental adecuada que le permita transformarse gradualmente en un sujeto autónomo (Winnicott, 1963).

Si se logra transitar adecuadamente habilitará la construcción de un verdadero self. Un buen desarrollo y una apropiada estimulación temprana auguran la continuidad del ser y por consiguiente la constitución saludable del psiquismo. No obstante, cuando los fracasos

ambientales son reiterados se generan fallas estructurales en la integración del yo, instaurándose un patrón de fragmentación de la existencia. Por ende, si las primeras relaciones son inestables ocasionan problemáticas afectivas, alterando la adaptabilidad psíquica y en consecuencia un debilitamiento yoico (Winnicott, 1963).

Schlemenson (2004a) concuerda con lo expuesto por Winnicott (1963) al afirmar que:

cuando un niño crece entre relaciones parentales amenazantes, con poco contacto corporal y escaso intercambio lingüístico con sus referentes primarios, se generan restricciones en su productividad simbólica de difícil remisión. Por el contrario, la estabilidad en las primeras relaciones y un caudal de amor y asistencia incondicional en los momentos iniciales de la vida continúan siendo las reservas necesarias para soportar los intensos cambios que la actualidad impone a los pequeños. (p. 23)

Por lo tanto, cuando el ambiente no es propicio y falla constantemente ya sea por falta o exceso de cuidados es probable que dejen huellas en la estructuración psíquica. Las manifestaciones y las formas de resolución de dichas fallas dependerá de la singularidad del sujeto (Winnicott, 1995).

Silvia Bleichmar (2008) considera que el modelo de familia tradicional (en el cual la madre y el padre constituyen los principales factores estructurales) se ha vuelto obsoleto en la actualidad debido a que coexisten diversas configuraciones familiares (monoparentales, ensambladas, adoptivas, homoparentales, entre otras). Pero más allá de cómo se conforme cada grupo, los referentes primarios son imprescindibles en la niñez porque son los responsables de “garantizarles un lugar en el mundo y un desarrollo que no los deje librados a la muerte física o simbólica” (Bleichmar, 2008, p.127). Además considera que hay una familia en tanto exista un adulto que cumpla con los roles de asimetría y protección.

3.3 LA INFANCIA ACTUAL DESDE PERSPECTIVAS PSICOANALÍTICAS

Beatriz Janin (2011) manifiesta que al referirnos a los niños desde el Psicoanálisis, hablamos de “constitución, de desarrollo. (...) El niño puede ser definido como un psiquismo en estructuración, estructuración signada por otros, en un devenir en el que los movimientos constitutivos, fundantes, se dan desde un adentro-afuera insoslayable” (p.11). Por lo que, el infante desde que nace irá construyendo su subjetividad, sus redes representacionales, sus pensamientos y sus afectos dentro de una historia vincular y en un contexto social e histórico determinado.

Para esta autora, la infancia nunca ha sido un período fácil, sino que supone una etapa tormentosa para quienes la transitan, en la cual se está sujeto a otros, otros que son sostén, modelos de identificación, los primeros objetos de amor y odio, son actores primordiales en la constitución del psiquismo del niño y quienes transmiten cultura, normas e ideales, así como también son portadores de miedos, angustias y sufrimiento (Janin, 2011).

Janin (2011) considera que en la actualidad existe una idealización de este período etario en el cual los adultos se sienten vulnerables, consecuentemente “lleva a suponer a los niños como poderosos, confundiendo la fantaseada omnipotencia infantil con la realidad. Así, no son seres dependientes a los que hay que cuidar, sino que son ellos los poderosos, frente a adultos que quedan inermes” (Janin, 2011, p.64). La autora observó que en las últimas décadas existe un vacío en las funciones de sostén que son necesarias para la constitución del psiquismo, donde las asimetrías entre niño y adulto se disuelven, provocando que sean los infantes quienes terminan sosteniendo a sus progenitores.

En la misma línea que Janin (2011), Ricardo Rodulfo (2012) reflexiona sobre las causas que conllevan a que los roles se inviertan, siendo el adulto el que le teme al chico. Sostiene que una de las mayores preocupaciones que plantean los padres en sus consultas es la falta de control sobre sus hijos y el no saber cómo reaccionar. Ante esta incertidumbre se sienten más confiados en la negociación que en la imposición y de esta manera evitan reconocer su falta de dominio; como manifiesta Rodulfo (2012) “lejos están de sentirse seguros en su posición” (p.39). A pesar de sentir que fallaron en sus tareas como padres no admiten su responsabilidad.

Las perspectivas de Janin (2011) y Rodulfo (2012) coinciden con lo expuesto por Víctor Guerra (2000), quien manifiesta que existe un debilitamiento del status de las figuras paternas, donde a la mayoría se les dificulta establecer límites seguros por temor a las consecuencias negativas que se pueden generar.

Guerra (2000) expresa que en la posmodernidad convive una perspectiva valorada de niños activos, hiperestimulados, sujetos de derechos con realidades de niños que tienen un rol pasivo, que son víctimas de violencia, maltratos, abusos, explotación, donde sus derechos son vulnerados; “esto configura una alternancia de situaciones que demuestra la complejidad de los fenómenos sociales e individuales que vivimos” (párr.77).

Por otra parte, este autor señala que el niño de este siglo (al igual que los adultos), toman como modelos de identificación a los adolescentes. La imagen que transmiten los medios

de comunicación sobre la infancia empuja a un desarrollo precoz, reduciendo el período de dependencia tan necesario en esta etapa (Guerra, 2000).

Las teorizaciones de los psicoanalistas: Víctor Guerra (2000), Beatriz Janin (2011) y Ricardo Rodulfo (2012) coinciden en que es una época de crecimiento, de constantes pérdidas y adquisiciones, en la que el soporte de otros es fundamental. Por lo tanto, cuando los referentes primarios no logran sostener las asimetrías entre niño-adulto surge sufrimiento psíquico en los infantes.

4. SUFRIMIENTO PSÍQUICO

Gisela Untoiglich (2011) considera que en la actualidad nos encontramos transitando en una época en la que hay poco lugar para escuchar las diversas maneras en que los niños expresan sus malestares, perturbaciones y temores. La velocidad con la que vivimos dificulta la construcción de espacios para el encuentro. La infancia necesita tiempo, tiempo para ser escuchada y la poca disponibilidad que le ofrece el mundo adulto es otro de los motivos por los cuales éstos sufren. Se les exige una rápida autonomía debido a que los adultos están ocupados con los problemas que les imponen la sobrevivencia o el triunfo profesional.

De acuerdo con Untoiglich (2011) son múltiples las causas por las que la población infantil sufre, pero la mayoría se relaciona con su historia libidinal debido a que el aparato psíquico se estructura con un otro que deja huellas y que nos identifica.

Aquellos acontecimientos dolorosos que no hayan sido tramitados a lo largo de las generaciones y que continúan produciendo efectos en el presente tendrán repercusiones en el psiquismo incipiente de los niños. Es frecuente que las problemáticas que no fueron elaboradas en el pasado recaigan sobre las siguientes generaciones, en estos casos el aparato psíquico de los niños está lleno de historias que le corresponden a sus antepasados (Untoiglich, 2011).

Janin (2011) complementa lo expuesto al referirse que todo sujeto establece un contrato con la familia a la cual pertenece, donde se compromete a cumplir con aquellos mandatos que están designados para formar parte de ese grupo social. El infante desde antes de su nacimiento recibe un nombre, una nominación que lo diferencia o lo asemeja a un fantasma transgeneracional. Es así que para entender su padecer debemos no solo tener en cuenta la historia de los sujetos, sino también su prehistoria.

Por otra parte, Janin (2011) expresa que la sociedad contemporánea se caracteriza por: el temor a la exclusión, idealización de la infancia, la amenaza de un futuro incierto, desvalorización del juego, la rapidez de la información, la prevalencia de la imagen, la urgencia en la resolución de los problemas, la ponderación del consumo, la poca tolerancia al sufrimiento y la carencia de espacios para procesar el dolor. En este apartado se profundizará en estas dos últimas características.

En la actualidad, se tiende a ocultar el sufrimiento imposibilitando la elaboración de situaciones dolorosas. Los duelos deben ser superados rápidamente, de esta forma los niños se sienten exigidos a superar todas aquellas situaciones que les provoquen angustia, sin tener derecho a estar tristes. La mayoría de los acontecimientos que generan malestar en los niños no suelen ser registrados o son desestimados por los adultos.

Consecuentemente, se sienten obligados a reprimir sus sentimientos, sin poder manifestar su padecer. De acuerdo con Janin (2011) a los adultos les es intolerable tanto su propio sufrimiento como el de los demás ya que “su reconocimiento contrapone al modelo de felicidad imperante” (p.66).

Esta autora describe una de las escenas que presencié en la clínica, donde un padre no entendía el comportamiento de su hijo adolescente al haber intentado autoeliminarse. Él se preguntaba qué le podría haber pasado si le había dado todo para que fuera feliz, obviando que su madre había fallecido algunos meses atrás. Janin (2011) incluye este relato como reflexión acerca de lo que sucede en nuestra sociedad, en la cual frente a la pérdida se demanda una rápida superación. Nos encontramos con la dificultad para sostener el vacío y por ello lo llenamos con objetos que suponen aliviar el dolor. Hoy en día los niños se encuentran rodeados de múltiples juguetes que se mueven solos, hiperestimulados, con información que los excede y no pueden procesar.

La población infantil está sujeta a los modelos sociales y culturales que condicionan su subjetividad, por ello es imposible pensar los avatares de la infancia sin contextualizarla. En el presente existe una concepción acerca de que los infantes deberían prepararse para el futuro, para ser exitosos, estimulándolos constantemente con diversas actividades extracurriculares que les permitan ser más competentes (Janin, 2011).

El mandato de ser el mejor alumno puede motorizar a algunos niños cómo también puede funcionar como paralizante en otros, e incluso ello puede generar efectos devastadores, inhibiendo el rendimiento intelectual (Janin, 2011).

Entre el ser y el deber ser, Miguez (2015) nos convoca a reflexionar que:

mientras la categoría Infancia y su correlato normativo y discursivo intentan distanciarse como una marca de la historia ese "adulto en miniatura", en los hechos, está sucediendo que se los piensa y se les exige que respondan, nuevamente, como "adultos en miniatura". (p.36)

Los niños ya no tienen espacios para jugar libremente debido a que es considerado por los adultos como una pérdida de tiempo. En esta etapa evolutiva, el juego es una actividad fundamental ya que permite hacer activa una situación sufrida pasivamente. De acuerdo con Janin (2011), el juego se pone al servicio de la transformación de aquellas vivencias dolorosas en acontecimientos representables; de esta forma, se da lugar a que se comience a desarrollar la capacidad de simbolización.

Su ausencia provoca considerables consecuencias en el psiquismo infantil. Dificulta la elaboración de las situaciones displacenteras o traumáticas, e imposibilita el despliegue de la creatividad y el placer. En tanto al infante se lo prepara para que acumule saberes y competencias se le priva de la capacidad para que procese conocimientos y genere sus propios pensamientos. Así como los niños de clase media o alta están ocupados preparándose para tener éxito, los niños de sectores desfavorecidos tampoco tienen tiempo para las actividades lúdicas debido a que la mayoría tienen que trabajar, encargarse de las tareas domésticas o incluso se ven obligados a cuidar de sus hermanos (Janin, 2011).

Quienes no se adecuen a dichas exigencias suelen ser acallados con diagnósticos, encontrando en la medicación una de las formas más rápidas para solucionarlo. Esta aparente solución cancela la posibilidad de que se descubra el origen del sufrimiento, desconociendo su historia singular y subjetiva (Janin, 2011).

En el Siglo XXI asistimos a una creciente patologización del sufrimiento. Aquellas manifestaciones conductuales que difieran del ideal de la cultura hegemónica se las clasifica de acuerdo a cuestionarios rígidos que consideran qué es lo normal o patológico de acuerdo a la época. A consecuencia de ello, los niños caen bajo la lógica del mercado a quienes se los medica desestimando la nocividad que representa el consumo precoz de psicofármacos.

El empleo innecesario de fármacos como mecanismo de control y disciplinamiento de los niños constituye una forma de violación de los derechos humanos (Miguez, 2015).

Janin (2011) no niega la necesidad de realizar diagnósticos sobre ciertos padecimientos infantiles pero considera fundamental que se asuma una postura crítica frente a las excesivas demandas que patologizan. Se debe investigar qué conflictivas se ponen en

juego en los síntomas considerando al infante como producto del funcionamiento familiar y social en el que se encuentra.

Es de suma importancia que la familia consulte lo antes posible cuando visualicen ciertas dificultades en sus hijos, como también es necesario que el profesional que reciba la consulta considere que los niños son sujetos en crecimiento, en plena constitución y desarrollo para evitar que éstos queden fijados en diagnósticos que imposibiliten su transformación (Janin, 2011).

4.1 FENÓMENOS DISRUPTIVOS

El sufrimiento psíquico en los niños y las nuevas patologías han adquirido un lugar significativo en nuestra sociedad y para comprender la complejidad de las reacciones psíquicas Benyakar (2006) considera necesario precisar los términos que utilizamos.

Para este autor existen múltiples situaciones que si bien son dolorosas, no necesariamente son traumáticas. Es por esta razón que denomina fenómenos disruptivos a todos aquellos acontecimientos “con la capacidad potencial de irrumpir en el psiquismo y producir reacciones que alteren su capacidad integradora y de elaboración” (Benyakar, 2006, p.42). Un hecho se caracteriza como disruptivo cuando “desorganiza, desestructura o provoca discontinuidad” (Benyakar, 2006, p.47).

Los fenómenos disruptivos son situaciones que impactan en el ser humano, distorsionan e irrumpen en la vida cotidiana, interrumpiendo el equilibrio y amenazando la integridad física propia o la de los demás. Un suceso disruptivo puede ser por ejemplo la explosión de una bomba, un secuestro, un accidente, un robo, perder el empleo, entre otros y el impacto será relativo según el sujeto que lo vivencie, el momento evolutivo de la estructuración psíquica y las circunstancias en las que se encuentre. Por consiguiente, un mismo hecho puede ser percibido como traumático para un niño pero no para el adulto o viceversa porque la cualidad de lo acaecido y la capacidad para elaborarlo es diferente en cada uno (Benyakar, 2006).

Para discriminar un evento disruptivo de un hecho traumático Benyakar (2006) utiliza diversas metáforas que se relacionan con lo físico. Para responder a dicha diferencia se pregunta acerca de qué pasaría si a un médico le llega un paciente con el pie hinchado, enrojecido, expresando estar dolorido y éste determina que es una fractura. Probablemente perdería su título, porque en primera instancia el Doctor tiene que evaluar la posibilidad de

que sea un esguince o tendinitis y posteriormente debería realizar una radiografía para confirmar dicha fractura. Esta suposición es comparable con lo que le sucede al aparato psíquico cuando sufre un impacto abrupto. Es un grave error diagnosticar a priori un hecho o el conjunto de sus síntomas como traumático, sin tener en cuenta el modo en que es procesado por el sujeto (Benyakar, 2006).

Que se califique un suceso como traumático o como disruptivo dependerá del efecto psíquico que produzca, de esta forma se priorizará la singularidad de quien lo padezca. Este autor define a lo traumático como una desarticulación entre afecto y representación; no necesariamente ocurre en casos excepcionales como catástrofes, terrorismo, guerras, violencia, sino que los traumas forman parte inevitable de todo ser humano. Un hecho deviene traumático cuando el efecto que produce una situación externa no es elaborada o metabolizada con los recursos previos del sujeto, pero que tampoco puede ser expulsada porque los efectos están en el cuerpo (Benyakar, 2006).

En síntesis, el ser humano suele transitar a lo largo de su vida por diversos fenómenos disruptivos que pueden o no generar efectos traumáticos. Tomando en cuenta la diferenciación entre ambos conceptos es que se puede inferir que la producción de narrativas puede colaborar en la elaboración de los episodios disruptivos.

5. LA PRODUCCIÓN DE NARRATIVAS Y SUS POSIBILIDADES DE ELABORACIÓN

Los beneficios de los cuentos infantiles han sido investigados por varios autores, destacando en este trabajo los aportes teóricos de Bruno Bettelheim (1984), Myrta Casas de Pereda (1999), Silvia Schlemenson (2004) y Beatriz Janin (2011).

Los cuentos para niños surgen como una categoría específica cuando se comienza a reconocer a la infancia como una etapa con características propias. Bruno Bettelheim (1984) es considerado uno de los pioneros en el estudio de los cuentos infantiles desde la perspectiva psicoanalítica.

Los cuentos de hadas o también llamados cuentos clásicos, son sumamente importantes en la infancia porque estimulan la imaginación, la reflexión, permiten la comprensión de su realidad interna y externa, la identificación y el reconocimiento de sus emociones, contribuyendo en la estructuración del psiquismo y en la construcción del sujeto. Además aportan significativos mensajes al preconscious, consciente e inconsciente independientemente del nivel de funcionamiento del infante (Bettelheim, 1984).

Debido a que estas obras literarias hacen referencia a problemáticas universales y específicamente a aquellas que preocupan a los niños, estas historias se dirigen al “pequeño yo en formación y estimulan su desarrollo, mientras que, al mismo tiempo, liberan al preconscious y al inconsciente de sus pulsiones” (Bettelheim, 1984, p.11).

Para este autor, la única vía por la cual los niños logran vencer las presiones internas que los dominan es expresando lo que les sucede. Poner en palabras el sufrimiento no es una tarea fácil ya que aún no les es posible otorgarle sentido y orden a sus procesos internos por sí solos. A través de los múltiples personajes que ofrecen los cuentos es que consiguen identificarse con ellos y así exteriorizar lo que ocurre en su psiquis. Cuando este proceso tiene lugar, logran soportar y superar con mayor asiduidad sus conflictos. Ello demuestra el valor terapéutico que tienen los cuentos infantiles (Bettelheim, 1984).

La interpretación que realice cada uno será diferente e incluso no será la misma para esa persona en los diferentes períodos evolutivos. También en el niño tendrá repercusiones distintas de acuerdo con sus intereses y necesidades (Bettelheim, 1984).

A diferencia de los sueños, los cuentos tienen una estructura consistente, cuentan con un principio, un argumento y un final satisfactorio. La forma y estructura de los cuentos infantiles sugieren imágenes a los niños que les sirven para estructurar sus propias

fantasías; es en la infancia el período en el que éstas deben alimentarse (Bettelheim, 1984).

Este autor advierte que para que el niño logre representar sus fantasías e identificarse con alguno de los personajes de la historia narrada es necesario que el relato se repita tantas veces como éstos lo requieran para que puedan otorgarle un significado particular y propio (Bettelheim, 1984).

En este sentido, Myrta Casas de Pereda (1999) complementa lo expuesto al considerar a la infancia como una etapa donde ocurren constantes transformaciones, en la cual es a través de la repetición idéntica del cuento que el niño encuentra un recurso para asegurar el dominio de la situación. A través de lo que ya conocen logran renovar y complejizar sus interrogantes e interpretaciones. De esta forma, las figuras parentales por intermedio de los cuentos infantiles les aportan “fantasías universales y primordiales que testimonian de una estructura simbólica” (Casas de Pereda, 1999, p.78).

Los cuentos al igual que los relatos cumplen una función estructuradora, en tanto permiten que los niños resignifiquen las vivencias que no fueron elaboradas. La estructura de los cuentos infantiles produce entrenamientos para la simbolización. Éstos se caracterizan por su atemporalidad, por lo general comienzan con: había una vez, hace muchos años; inician con una infracción del orden establecido que provoca en los niños curiosidad y deseo por saber cómo continuará dicha historia. Las obras literarias que incluyen la muerte de uno de los personajes posibilitan que éstos puedan simbolizar su ausencia (Casas de Pereda, 1999).

Esta autora señala que a consecuencia de los múltiples cambios socio-culturales acontecidos se han producido modificaciones tanto en el contenido como en el formato de los cuentos, pero a pesar de ello, continúan vigentes (Casas de Pereda, 1999).

Desde la psicopedagogía clínica Schlemenson (2004b) basa sus investigaciones en que los cuentos funcionan como activadores narrativos para los niños. Valora su riqueza porque favorecen el despliegue de los procesos de simbolización. Éstos se caracterizan por contener un lenguaje metafórico lo cual les permite dialogar con los contenidos inconscientes del sujeto para elaborar su mundo interno. En este sentido, la trama de un relato permite la tramitación significativa de acontecimientos pasados. Asimismo, permiten que los niños se aproximen a la literatura enriqueciendo su vocabulario, la escucha, su imaginación, la creatividad y además promueven en éstos una postura activa y crítica.

Los cuentos infantiles como productores de narrativas permiten que confluyan múltiples interpretaciones. Un mismo cuento tiene varias lecturas posibles, por lo tanto, la reconstrucción y las asociaciones que los niños realicen serán diversas y heterogéneas ya que están atravesadas por las singularidades que haya vivenciado cada uno. En otras palabras, estos serán interpretados “de acuerdo a la multiplicidad de sentidos y experiencias que este le convoca” (Schlemenson, 2004b, párr.11).

Los contenidos que se incluyen en los cuentos infantiles evidencian situaciones cotidianas en las cuales los niños logran identificarse. La trama de la historia, incentiva a que el infante reconozca que las estrategias que utiliza para resolver sus conflictos no son las únicas existentes, proporcionándole otras alternativas para su resolución. Las acciones de los personajes provocan sensaciones de atracción, idealización como también de repulsión o antipatía (Schlemenson, 2004b).

Schlemenson (2004a) sustenta sus aportes en las teorizaciones de Ricoeur (1999), quien considera al género discursivo narrativo “como un género lingüístico que ofrece posibilidades para un proceso de historización subjetivante” (Ricoeur, 1999, citado en Schlemenson, 2004a, p.46). Asimismo, se plantea que la producción de narrativas potencia la complejización de la producción simbólica de los infantes.

Esta autora manifiesta que los cuentos como mediadores narrativos pueden ser utilizados no sólo dentro de la clínica sino también en las instituciones educativas, donde el docente al igual que el psicólogo incite el despliegue lingüístico. La lectura de cuentos dentro del ámbito escolar se realiza generalmente en grupo, donde se fomenta la confrontación y el diálogo entre los pares, convocando “entrecruzamientos identificatorios que nutren libidinalmente al sujeto y producen transformaciones psíquicas significativas, equiparables a las experiencias originarias” (Schlemenson, 2004a, p.34). Al fomentar la producción de narrativas se potencia el enriquecimiento simbólico de los infantes.

Dependiendo del rol que desempeñen los docentes es que potenciarán o inhibirán la actividad narrativa de los niños. Por ello, Schlemenson (2004b) realizó una investigación en las escuelas públicas de Argentina en la cual evaluó las estrategias que las maestras utilizaban al trabajar con cuentos para promover la producción de narrativas. Como resultado obtuvo que las intervenciones llevadas a cabo provocaban lo contrario al objetivo propuesto; obstaculizaban los procesos imaginativos preocupándose mayoritariamente en controlar el comportamiento de los alumnos que en estimular sus producciones lingüísticas. Dicha investigación permitió deducir que las intervenciones de las maestras se ajustan al

abordaje tradicional de comprensión lectora, específicamente abocadas a repetir lo narrado.

Por otra parte, Beatriz Janin (2011) da cuenta de la influencia que tienen los cuentos en el psiquismo infantil. De acuerdo con esta autora, los cuentos “permiten ligar las huellas de vivencias, armando mitos que pueden ser re-creados y modificados, dando lugar a la imaginación” (Janin, 2011, p.68). Cuando un narrador lee un cuento y facilita instancias de reflexión posibilita la instauración o el enriquecimiento del proceso secundario y permite la elaboración del sufrimiento psíquico. Por ello considera necesario el acompañamiento de un adulto que habilite la tramitación de lo que el infante recibe a partir de lo que se le narra.

En la línea de la importancia con el otro, Cristina Corea (2004) señala que el encuentro deja marcas que produce subjetividad. En este sentido, los niños pueden escuchar fonemas o leer letras sin que tengan impacto en ellos, por esta razón, es fundamental la existencia de un otro significativo que establezca las condiciones necesarias para que se produzca el encuentro, que permita hacer pausas y que habilite espacios para dar respuesta a sus incertidumbres. Es a través del encuentro con otro lo que permite comenzar a elaborar conflictos y temores.

5.1 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DESDE LO GRUPAL

A partir de los desarrollos teóricos expuestos se buscará discutir y problematizar una viñeta de la experiencia práctica desarrollada en el grupo de Tercer año en la escuela ubicada en Malvín Norte – Montevideo. A pedido de la institución se realiza una intervención grupal desde una práctica de graduación de Psicología, a partir de lo sucedido en dicho grupo referido a la autoeliminación de la madre de una niña.

La docente del grupo no encontraba la modalidad ni las estrategias adecuadas para trabajar esta situación que estaba generando sufrimiento en los alumnos. Por ello se construye una propuesta de intervención con el propósito de brindar mediadores narrativos que favorezca elaboraciones subjetivas y la expresión de las conflictivas.

La elección de un dispositivo grupal como estrategia se fundamenta en la concepción de grupo de Kaës (2010), quien “privilegia el grupo como situación y no como objeto en sí mismo, esto es, como un espacio intersubjetivo que exige a cada integrante la puesta en marcha de procesos propios y singulares” (Kaës, 2010, citado en Kachinovsky y

Dibarboure, 2017, p.17). Kachinovsky (2016) hace referencia a la hipótesis de Kaës (2010) de un singular plural, puntualizando que el grupo hospeda tres espacios psíquicos: el grupo como entidad, el de los vínculos entre los miembros y el del sujeto singular en dicho grupo.

Por lo expuesto anteriormente, se considera que este tipo de intervención es adecuada para abordar la demanda institucional porque a través del intercambio entre los integrantes del grupo de Tercer año se facilita el despliegue de las diversas posiciones subjetivas para que se construyan nuevos sentidos. Se incluye la lectura de cuentos infantiles como estrategia debido a que habilita el despliegue de experiencias subjetivantes y permite inaugurar circuitos en los cuales se podría comenzar a tramitar los fenómenos disruptivos. El compartir un mismo espacio, un ambiente familiar (en este caso la escuela) y problemáticas similares puede colaborar en la elaboración de situaciones dolorosas (Kachinovsky, 2016).

Con la implementación de este dispositivo se procura generar a través de la producción de narrativas articulaciones en las cuales los niños puedan ligar un afecto con una palabra para que se transforme en un sentimiento (Benyakar, 2006). Para ello, se planificaron diversos talleres grupales desde la perspectiva psicopedagógica clínica donde se diseñaron estrategias y actividades a partir de la lectura de cuentos, focalizando en la elaboración de algunos conflictos o sucesos ocurridos en el grupo.

En cada uno de los talleres se trabajó con cuentos infantiles por su condición de objeto intermediario para el psiquismo (Kaës, 2010, citado en Kachinovsky y Dibarboure, 2017). En el primer encuentro se utilizó: *El pájaro del alma* de Snunit Mijal escrito en 2005 (ver anexo 1) con la finalidad de posibilitar la elaboración de los sentimientos emergentes del grupo asociados a la problemática. A través de la palabra se busca aliviar el sufrimiento psíquico que ocasionan los fenómenos disruptivos (Benyakar, 2006). Se realizaron algunas modificaciones en el cuento conforme al grupo con el que se trabajó y a los objetivos propuestos.

Este cuento refiere a la existencia de los sentimientos de una manera dinámica y compleja, en donde conviven mezclados unos con otros. A continuación se incluyen algunos de los fragmentos para dar cuenta de dicho dinamismo.

A veces el hombre puede elegir y señalar al pájaro qué llaves girar y qué cajones abrir. Y a veces es el pájaro quien decide. Por ejemplo: el hombre quiere callar y ordena al pájaro abrir el cajón del silencio; pero el pájaro, por su cuenta, abre el cajón de la voz y el hombre habla y habla y habla. (Mijal, 2005, párr.12)

“Y sucede que el hombre sin desearlo siente celos; y sucede que quiere ayudar y es entonces cuando estorba” (Mijal, 2005, párr.14).

“Otro pájaro abre en cambio, el cajón del enojo; el enojo se derrama y se apodera de todo su ser. Y mientras el pájaro no cierra el cajón, el hombre continúa enojado” (Mijal, 2005, párr.16).

En este sentido, el cuento ejemplifica una dinámica donde se plantea implícitamente que hay algo del inconsciente que puja, que se expresa, que es ambivalente (porque conviven sentimientos de amor y odio). Además demuestra cómo en ocasiones el inconsciente irrumpe en el sujeto sin que uno lo gobierne.

Al finalizar la lectura de dicho cuento se dio apertura a las intervenciones de los alumnos a partir de preguntas que facilitaron el debate narrativo; proporcionándoles un espacio en el que podían expresarse libremente. “El acto de hablar y el de escuchar abren la dimensión de la existencia de los “otros” y la oportunidad de la confluencia y contraposiciones (...) desarrollan intercambios que dan lugar a entrecruzamientos subjetivos y subjetivantes” (Schlemenson, 2004a, pp.40-41). Es fundamental el intercambio de sentidos a través de las palabras ya que es en este proceso que los infantes se enriquecen simbólicamente y subjetivamente.

Entre los comentarios que surgieron, uno de los alumnos destacó el cajón de la tristeza haciendo alusión al sentimiento que le produjo la pérdida de su abuelo. Dicha intervención funcionó como un disparador para que los demás relataran los sucesos que les provocaban angustia.

En un principio, algunos niños pudieron manifestar dicha angustia mientras que otros utilizaban bromas como forma de negarla o controlarla. De a poco, la circulación del afecto permitió que todos los integrantes del grupo fueran expresando situaciones de pérdidas o sufrimiento que resonaron en cada uno (Kaës, 2010). Ello permitió evidenciar cómo relacionaban el cuento con sus propias historias, reflejando de esta forma sus capacidades de reflexión e identificación.

A partir de las resonancias que se generaron, se produjeron intercambios significativos que inauguraron “un espacio para el despliegue de lo singular en relación con lo diferente” (Schlemenson, 2004a, p.43) la confrontación de lo propio con lo ajeno promueve el surgimiento de representaciones complejas. Se destaca la influencia que tuvo la intervención de uno de los alumnos y cómo repercutió en el resto, posibilitando de esta

forma poner en palabras algo del sufrimiento. En este sentido, se pudo apreciar cómo el encuentro movilizó representaciones que hasta ahora no se habían manifestado.

En estas intervenciones es el otro, el compañero, quien fuerza a la desestabilización, donde los integrantes del grupo se comprometen con temáticas que sensibilizan. Los alumnos fueron introduciendo componentes de sus historias personales con un importante nivel de intimidad (Schlemenson, 2004a).

En el intercambio dialógico entre pares, los aspectos fantasmáticos de cada sujeto se ponen en cuestión. Los fantasmas que los niños expresan (miedos, relación con las figuras primarias, (...) y traumatismos) ingresan al estatuto de la palabra en un juego de espejos, en el que se comparten fragmentos. (Schlemenson, 2004a, p.42)

Se considera al dispositivo grupal como propiciador de las singularidades de cada integrante, dándole sentido a sus problemáticas de forma grupal. A partir de la convergencia de las diversas subjetividades que interactuaron se potenció simbólicamente el enriquecimiento psíquico de los niños (Schlemenson, 2004a). Además se pudo mostrar la eficacia del cuento infantil como mediador narrativo que facilitó la participación grupal y permitió que cada niño tome contacto con su propio conflicto (Kachinovsky, 2016).

Por otra parte, frente a la angustia de los infantes se realizaron intervenciones que dieran cuenta de que el llanto no es un signo de debilidad, sino que por el contrario, refieren a la fortaleza interna. Estas intervenciones fueron significativas porque culturalmente llorar se asocia a ser débil y a causa de ello se tiende a ocultar el sufrimiento (Janin, 2011). A partir de la experiencia práctica se pudo apreciar la dificultad en generar espacios para que los niños puedan exteriorizar sus angustias a nivel escolar; siendo sustancial para los procesos de aprendizaje la conexión entre lo afectivo y los objetos del conocimiento.

En cuanto a la actividad realizada a posteriori del debate narrativo, se observó que la mayoría de los niños incluyó en sus dibujos rostros tristes e incluso les dibujaron lágrimas. Por lo tanto no sólo manifestaron su angustia a través de la palabra, sino que también la proyectaron a través de sus producciones gráficas. De acuerdo con Kaës (2010) en las instancias grupales el inconsciente se manifiesta en diversos registros y lenguajes.

En los siguientes talleres se abordaron los sentimientos restantes y en el último se generó una intervención a nivel familiar para que se pudiera dar una contención a la movilización del grupo y al mismo tiempo habilitar un espacio para que se continúe trabajando en ello.

A partir de este proceso de intervención acotado se habilitó un espacio para la escucha de las situaciones que estaban afectando a los integrantes del grupo; permitiéndoles un nivel de explicitación de los aspectos que estaban latentes.

Debido a que fue una intervención puntual de 5 encuentros, sólo fue posible destrabar parcialmente la complejidad de sentidos que esta conflictiva implica. Por esta razón, el nivel de elaboración que se alcanzó en el grupo fue limitado. Si bien la lectura del cuento permitió un acercamiento a la situación que estaba afectando a los alumnos, para que se pudiera profundizar en ello se requiere de un mayor trabajo a nivel individual o grupal; donde una de las estrategias posibles podría ser el taller clínico-narrativo propuesto por Kachinovsky y Dibarboure (2017).

Por otra parte, el abordaje del dispositivo implementado se centró mayoritariamente en el proceso que en los resultados finales. Por lo que, los resultados que se obtuvieron no permiten realizar conclusiones generalizables ya que surgen a partir de la demanda institucional, los objetivos planteados y el grupo con el cual se trabajó.

A pesar de las limitaciones mencionadas, sin la intervención realizada hubiese sido aún más difícil abordar el sufrimiento para este grupo.

5.1.2 TALLER CLÍNICO NARRATIVO

Alicia Kachinovsky y Michel Dibarboure (2017) proponen la inclusión del taller clínico-narrativo como un dispositivo de intervención que tiene por objetivo complejizar los procesos de simbolización a través de la función narrativa. Este dispositivo terapéutico es una herramienta de la psicopedagogía clínica que se implementó en nuestro país en las instituciones escolares, donde se incluyen los cuentos infantiles como un instrumento de vital importancia para generar transformaciones psíquicas.

El contacto de los niños con la literatura infantil en la escuela puede promover la liberación y transformación de sus pensamientos, accediendo a mundos imaginarios. En estos dispositivos se apuesta al despliegue del discurso infantil con el fin de generar modificaciones en la subjetividad de los integrantes y complejizar los procesos de simbolización (Kachinovsky, 2016).

En el taller clínico-narrativo se establece un encuadre clínico que si bien no se funda estrictamente en los parámetros formales del encuadre psicoanalítico, ambos tienden a “ordenar simbólicamente el tiempo y el espacio” (Kachinovsky y Dibarboure, 2017, p.10).

Es fundamental la presencia de un coordinador para que establezca y sostenga el encuadre grupal, determinando el día, horario y el espacio en que se desarrollará el dispositivo.

El coordinador deberá propiciar un ambiente confiable y confidente (donde se respete la palabra y la escucha de los integrantes), estimular debates narrativos, promover la expresión de asociaciones significativas, incentivar el pensamiento crítico, incrementar la productividad simbólica y generar cambios en los alumnos que presenten restricciones y funcionamientos rígidos. Las intervenciones de los niños no serán evaluadas ni juzgadas como sucede comúnmente en los centros escolares (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

Los cuentos como mediadores simbólicos son seleccionados en función de los aspectos con los cuales se quiere trabajar. Se deberán adecuar a la edad, al léxico o a la sintaxis del grupo en el cual se va a efectuar el taller. Generalmente se utilizan cuentos que refieran a problemáticas cotidianas o que se relacionen con los conflictos que están comprometidos o aquellos con características fantásticas que provocan curiosidad y atracción por lo que se narra (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

El contenido de las historias dramáticas o trágicas también atraen el interés de los infantes ya que permiten una apertura a lo desconocido, a lo inesperado, donde las conductas de los personajes y sus desenlaces producen transformaciones significativas en la subjetivación del mundo infantil (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

Kachinovsky y Dibarboure (2017) afirman que el cuento infantil “es un activador de conflictos (...) es un particular llamador, que convoca en mayor o menor medida al conflicto intrapsíquico e intersubjetivo. Articula así lo particular con lo singular y lo singular con lo universal, cumpliendo su función de ligazón” (p.9). En su investigación observaron que no siempre los niños se centran en el conflicto principal del texto narrado, sino que en ocasiones algún detalle o conflictos laterales pueden “prestarse a enlace con sus historias personales” (Kachinovsky y Dibarboure, 2017, p.12).

Ambos concluyen que el cuento infantil como instrumento del taller clínico-narrativo en el contexto escolar resulta beneficioso para el infante porque oficia de nexo entre el psiquismo y su realidad posibilitando la tramitación de sus conflictos intrapsíquicos e intersubjetivos (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

6. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se intentó mostrar que la producción de narrativas puede colaborar en la elaboración del sufrimiento psíquico infantil. Por ello se abordaron las teorizaciones referentes a la infancia, sufrimiento, el género discursivo, destacando algunas estrategias de intervención grupal que favorezcan y promuevan la función narrativa. A partir del recorrido histórico sobre la infancia, se propone denominar a dicho período en plural dada la complejidad del concepto, concibiendo al infante como sujeto de derechos. En la actualidad, se pudo evidenciar que pese a los avances acontecidos los niños continúan siendo una población vulnerada.

La estabilidad en las primeras interacciones y experiencias son fundamentales y necesarias para promover la actividad psíquica y el desarrollo integral en los niños. En aquellos casos en que las relaciones iniciales sean exitosas se establece en el infante una continuidad existencial que constituye la base de la fuerza del yo, por el contrario, cuando estas son inestables surge sufrimiento psíquico instaurándose un patrón de fragmentación del ser (Winnicott, 1963; Winnicott, 1995).

Dentro de las múltiples causas del sufrimiento infantil se destacan específicamente las que se relacionan con la historia libidinal del sujeto y con las exigencias que se les imponen a los niños en el sentido de ser buen alumno, buen hijo, cumplir con las expectativas de los padres, hacerse cargo de tareas de las que no están preparados, entre otras. Fue posible apreciar la dificultad de generar espacios que habiliten poner en palabras aquellos fenómenos disruptivos que provocan angustia (Janin, 2011; Untoiglich, 2013).

En la sociedad actual se tiende a clasificar el sufrimiento, por ello se reflexiona acerca de la transformación de los comportamientos infantiles en patologías. Es por esta razón que se apuesta a una mayor consideración de las singularidades de cada sujeto teniendo en cuenta su contexto familiar y social. El presente trabajo monográfico se centra en rescatar la subjetividad de los niños en tiempos de destitución subjetiva (Janin, 2011).

Posteriormente se hace referencia a las principales teorizaciones sobre el género discursivo narrativo y sus posibilidades de elaboración. Se realza al cuento infantil como un activador narrativo y como un productor de subjetividad que favorece los procesos de simbolización al funcionar como nexo entre el psiquismo y la realidad del infante (Kachinovsky y Dibarboure, 2017; Schlemenson, 2004a).

Además se le atribuye suma importancia a la existencia de un narrador de cuentos porque el sujeto se constituye en esa relación de intersubjetividad. Tan importante como el cuento en sí mismo es el hecho de que se instale un vínculo entre quien lee y quien escucha donde se generen las condiciones para que se produzcan producciones narrativas. Cuando un narrador lee un cuento y facilita instancias de reflexión promueve la apropiación y la recreación de lo transmitido (Janin, 2011). Por ello se considera que a través de la producción de narrativas se puede comenzar a tramitar los fenómenos disruptivos.

A partir de los aportes teóricos se discutió una de las intervenciones grupales en la cual se trabajó con cuentos infantiles como mediadores para abordar el sufrimiento psíquico. Se dio cuenta de sus limitaciones y por ello se destaca al taller clínico-narrativo como una de las posibles estrategias que podría utilizarse para su profundización en el grupo de Tercer año (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

Desde la psicopedagogía se trabaja desde un dispositivo clínico en el ámbito escolar donde se utiliza al cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo porque favorece la simbolización y la subjetivación en la infancia y además permite intervenir sobre aquellos conflictos no resueltos (Kachinovsky, 2016).

Se intenta dar cuenta de lo necesario que es la existencia de un otro significativo que establezca las condiciones para escuchar aquello que se calla ya sea en un dispositivo clínico, en un espacio grupal, de acuerdo con las demandas institucionales o con las limitaciones que tiene cada una de las intervenciones.

Es fundamental que en las instituciones escolares existan posibilidades de inaugurar espacios que permitan articular y generar un lugar de escucha de las diversas subjetividades donde se intente tramitar aquello que esté incidiendo sobre el aprendizaje.

Por las anteriores consideraciones, se concluye que la implementación de diversas estrategias de intervención grupal dentro del ámbito escolar (bajo determinadas condiciones) permite a través de la producción de narrativas, potenciar las capacidades de los infantes para comenzar a elaborar su sufrimiento psíquico.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorín, D. (2008). *Apuntes para una posible Psicología Evolutiva. Serie Cuadernos de Psicología Evolutiva*. Tomo I. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Barrán, J. P. (1998). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay 1800-1860. La cultura Bárbara*. Tomo I. Montevideo: La Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (2004). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay 1860-1920. El disciplinamiento*. Tomo II. Montevideo: La Banda Oriental.
- Benyakar, M. (2006). *Lo disruptivo*. Buenos Aires: Biblos.
- Bettelheim, B. (1984). *Psicoanálisis en los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas De Pereda, M. (1999). *En el camino de la simbolización*. Buenos Aires: Paidós.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- Corea, C. (2004). Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento. En Corea, C. e Lewkowicz, I. (Eds.), *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* pp. 41-70. Buenos Aires: Paidós.
- Etchebehere Arenas, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos sobre la teoría sexual*. Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu Volumen 7.
- Guerra, V. (2000). Sobre los vínculos padres – hijo en el fin del siglo y sus posibles repercusiones en el desarrollo del niño. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 91, 138-159. Recuperado de: <http://www.apuruguay.org/apurevista/2000/1688724720009109.pdf>

- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico de los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kachinovsky, A. (2016). *El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo*. *Investigaciones en Psicología*, 21(1), pp.35-44. Recuperado de: http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio21_1/kachinovsky.pdf
- Kachinovsky, A. y Dibarboure, M. (2017). Intervenciones en psicopedagogía clínica. *Revista de Educación y Desarrollo* 40, pp.5-13. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_Kachinovsky.pdf
- Kaës, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Míguez, M. N. (2015). *Patologización de la infancia en Uruguay. Aportes críticos en clave interdisciplinar*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos.
- Mijal, S. (2005). *El pájaro del alma*. México: Fondo de cultura económica.
- Rodolfo, R. (2012). *Padres e hijos: en tiempos de la retirada de las oposiciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2004a). La narración y el lenguaje en la clínica psicopedagógica. *En Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas* pp. 37-57. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2004b). Narración, imaginación y espacio escolar. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 3(6). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492004000100002
- Untoiglich, G. (2011). *Versiones actuales del sufrimiento infantil. Una investigación psicoanalítica acerca de la desatención y la hiperactividad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Winnicott, D. (1963). *El proceso de maduración en el niño. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Barcelona: Laia.
- Winnicott, D. (1995). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.

ANEXO 1

El Pájaro del Alma

“Hondo, muy hondo, dentro del cuerpo habita el alma. Nadie la ha visto nunca pero todos saben que existe. Y no sólo saben que existe, sino también lo que hay en su interior. Dentro del alma, en su centro, está de pie sobre una sola pata, un pájaro: el Pájaro del Alma. Él siente todo lo que nosotros sentimos.

Cuando alguien nos hiera, el Pájaro del Alma vaga por nuestro cuerpo, por aquí, por allá, en cualquier dirección. Cuando alguien nos quiere, el Pájaro del Alma salta, dando pequeños y alegres brincos, yendo y viniendo, adelante y atrás.

Cuando alguien nos llama por nuestro nombre, el Pájaro del Alma presta atención a la voz, para averiguar qué clase de llamada es esa. Cuando alguien se enoja con nosotros, el Pájaro del Alma se encierra en sí mismo silencioso y triste.

Y cuando alguien nos abraza, el Pájaro del Alma, que habita hondo, muy hondo, dentro del cuerpo, crece, crece, hasta que llena casi todo nuestro interior. A tal punto que le hace bien un abrazo.

Dentro del cuerpo, hondo, muy hondo, habita el alma. Nadie la ha visto nunca, pero todos saben que existe. Hasta ahora no ha nacido un hombre sin alma. Porque el alma se introduce en nosotros cuando nacemos, y no nos abandona ni siquiera una vez mientras vivimos. Como el aire que el hombre respira desde su nacimiento.

Seguramente quieres saber de qué está hecho el Pájaro del Alma. ¡Ah! Es muy sencillo: está hecho de cajones y cajones; pero estos cajones no se pueden abrir así nada más.

Cada uno está cerrado por una llave muy especial. Y es el Pájaro del Alma el único que puede abrir sus cajones. ¿Cómo? También esto es muy sencillo: con su otra pata. El Pájaro del Alma está de pie sobre una sola pata; con la otra, gira la llave, moviendo la manija y todo lo que hay dentro se desparrama por el cuerpo. Y como todo lo que sentimos tiene su propio cajón, el Pájaro del Alma tiene muchísimos cajones. Un cajón para la alegría y un cajón para la tristeza; un cajón para la envidia y un cajón para la esperanza, un cajón para la decepción y un cajón para la desesperación, y un cajón para la paciencia y un cajón para la impaciencia. También hay un cajón para el odio, y otro para el enojo y otro para los mimos.

Un cajón para la pereza y un cajón para nuestro vacío, y un cajón para los secretos más ocultos (éste es un cajón que casi nunca abrimos). Y hay más cajones. También tú puedes añadir todos los que quieras.

A veces el hombre puede elegir y señalar al pájaro qué llaves girar y qué cajones abrir. Y a veces es el pájaro quien decide. Por ejemplo: el niño quiere callar y ordena al pájaro abrir el cajón del silencio; pero el pájaro, por su cuenta, abre el cajón de la voz y el hombre habla y habla y habla. Otro ejemplo: el hombre desea escuchar tranquilamente, pero el pájaro abre en cambio, el cajón de la impaciencia; y el hombre se impacienta. Y sucede que el hombre sin desearlo siente celos; y sucede que quiere ayudar y es entonces cuando estorba.

Porque el Pájaro del Alma no es siempre un pájaro obediente y a veces causa penas. De todo esto, podemos entender que cada hombre es diferente por el Pájaro del Alma que lleva dentro. Un pájaro abre cada mañana el cajón de la alegría; la alegría se desparrama por el cuerpo y el hombre está feliz. Otro pájaro abre en cambio, el cajón del enojo; el enojo se derrama y se apodera de todo su ser. Y mientras el pájaro no cierra el cajón, el hombre continúa enojado.

Un pájaro que se siente mal, abre cajones desagradables; un pájaro que se siente bien, elige cajones agradables. Y lo que es más importante: hay que escuchar atentamente al pájaro. Porque sucede que el Pájaro del Alma nos llama y nosotros no lo oímos. ¡Qué lástima! Él quiere hablarnos de nosotros mismos, de los sentimientos que encierra en sus cajones.

Hay quien lo escucha a menudo. Hay quien rara vez lo escucha. Y quién lo escucha sólo una vez. Por eso es conveniente, ya tarde en la noche, cuando todo está en silencio, escuchar al Pájaro del Alma que habita en nuestro interior, hondo, muy hondo, dentro del cuerpo.