

ACERCA DE UNA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN ATENCIÓN TEMPRANA: CONVERSACIONES INTERDISCIPLINARIAS

Por Mariana Bottini y Liliana Moyetta
mabottini@hotmail.com lmoyetta@hum.unrc.edu.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

RESUMEN

Las demandas de actuación psicopedagógica en la infancia temprana constituyen un desafío para los profesionales. Es a partir de una de ellas que se genera la necesidad de abrir un diálogo interdisciplinario en un espacio de supervisión. En este caso particular, los aportes del psicoanálisis sobre el acceso al lenguaje en correlación con la estructuración psíquica y constitución subjetiva posibilitaron configurar y sostener una intervención idónea.

Palabras clave: Intervención psicopedagógica; Supervisión; Estructuración psíquica; Constitución del lenguaje.

ABOUT AN EARLY INTERVENTION IN PSYCHOLOGY WARNING: INTERDISCIPLINARY CONVERSATION

ABSTRACT

The demands of the psychopedagogical action in early childhood are a challenge for professionals. It is from one of them that a need is generated to open an interdisciplinary dialogue in a monitoring space. In this particular case, the contributions of psychoanalysis about the access to language in correlation with psychic structuring and subjective constitution enabled to configure and to maintain a suitable intervention.

Key words: Psychopedagogical intervention; Supervision; Psychic structuring; Constitution of language.

El propósito de este trabajo consiste en presentar algunas reflexiones acerca de la intervención del psicopedagogo ante una demanda de atención individual de una niña que “no habla”. Dicha demanda fue presentada en un espacio de supervisión interdisciplinaria que se ofrece a partir del Proyecto de Extensión Universitaria denominado Servicio de Consultoría para Psicopedagogos, organizado por las Cátedras de Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación, Psicopedagogía I y II e Intervención Psicopedagógica en Instituciones Educativas, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto conjuntamente con el Colegio Profesional de Psicopedagogos, Regional Río Cuarto¹. A su vez, cuenta con la colaboración de docentes que se desempeñan en diversas disciplinas y funcionan dentro del proyecto como colaboradores externos.

Uno de los objetivos principales del Proyecto consiste en habilitar -a partir del espacio de supervisión- una instancia de consulta y asesoramiento a psicopedagogos noveles o experimentados sobre problemáticas situadas en los diferentes contextos de intervención profesional. Entendemos el contexto de supervisión como un recurso formativo apropiado para el desarrollo profesional, en tanto moviliza procesos reflexivos acerca de la singularidad de la situación de intervención. En coincidencia con lo que sostiene Marcelo Ceberio, esta instancia constituye una oportunidad en la que el profesional “es contenido afectivamente, ayudado y respaldado en la teoría y en la práctica” (2006:19)

En términos generales, quienes se acercan al espacio de consultoría refieren posteriormente que éste les ha permitido advertir la complejidad del problema que atraviesa el motivo de supervisión; ampliar y/o revisar las perspectivas de análisis y abordaje; y tomar conciencia acerca de tres aspectos fundamentales: la necesidad de profundizar teóricamente en cuestiones vinculadas al problema, los límites de la intervención, y los efectos no deseados de determinadas intervenciones².

En este caso, la supervisión fue solicitada por una psicopedagoga novel que se sentía problematizada por la pertinencia de su trabajo profesional en torno a la consulta por la que había sido demandada. La profesional recibe la consulta de la mamá de una niña de veintisiete meses, a la que llamaremos Emilia, que “no habla”³. Según refiere la mamá, Emilia -que hasta el momento es la única hija de la pareja- sólo dice cuatro palabras: “mamá, papá, hola y chau”, no dice su nombre y utiliza jerga. La madre está preocupada porque otros niños de la edad de Emilia pueden llevar a cabo diálogos simples pero ella no “y ningún niño de la familia tardó tanto en hablar”. Dice que cuando la niña empezó a dibujar ella “pensó que era autista” porque hizo, con témperas y pincel, puntos ordenados en la hoja y al jugar con animalitos los ponía en fila, “y yo sé que esa es una característica de los niños con Síndrome de Asperger”. Relata episodios en los que da cuenta de que Emilia comprende lo que se le dice, sólo que “no responde a la orden”: cuando le dice que traiga la cartera de mamá y ella la trae, a veces sí y otras no, cuando señala lo que quiere pero no lo nombra o “se sirve ella sola”. Algunas otras expresiones textuales de la madre son que “si estás comiendo algo te lo quita, no te lo pide”, “yo tengo que adivinar qué es lo que quiere porque no me lo pide”, “cuando llega la abuela y toca bocina va corriendo a la puerta y cuando se está por ir ella agarra su carterita y se para al lado de la puerta para irse”, “cuando le enseñé a usar la pelela, se sentó, hizo pis, pero después le puse el pañal y se hizo pis sin pedirme... ella no te pide”. “Yo le repito siempre palabras, le hablo mucho”. “Ella habla como si uno la entendiera, como si fuera una conversación normal, como si estuviera hablando como nosotros queremos que hable, ella te cuenta cosas pero no la entendemos... nosotros hacemos que la entendemos, entonces ella sigue hablando y se manifiesta y yo le digo hija si vos me hablas así mamá no te entiende, no sé qué querés, vos tenés que hablar como mamá y papá”.

Al recibir este material en el espacio de supervisión -del cual sólo tomamos algunas frases textuales ilustrativas por su elocuencia-, surgieron algunas preguntas que direccionaron nuestras reflexiones.

En primer lugar, se acordó que la mejor alternativa no consistía en alentar a la psicopedagoga a desestimar dicha demanda -efectuando una derivación, por ejemplo-, ya que la

1 Moyetta, L. y Jakob, I. Proyecto de Extensión Universitaria “Servicio de Consultoría para Psicopedagogos”, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Río Cuarto y Colegio Profesional de Psicopedagogos, Regional Río Cuarto. 2011.

2 Moyetta, L. y Jakob, I. “Aprender a ser Psicopedagogos más allá de la formación de grado: espacios de Consultoría para profesionales noveles.” III Jornadas de Psicopedagogía del Comahue: Producciones de saberes y prácticas en el campo psicopedagógico. Viedma, Río Negro, abril 2013

3 El entrecomillado señala las expresiones textuales tomadas del discurso de la madre.

madre se resistía a realizar otra consulta y se mostraba muy confiada en ella, lo cual daba cuenta de que se había establecido una buena transferencia entre ambas. En este sentido, la propuesta consistió en abocarnos a pensar conjunta e interdisciplinariamente acerca de la complejidad de la situación de Emilia, ofreciendo acompañamiento para compartir conocimientos y saberes provenientes tanto de distintas disciplinas como de diversas experiencias de trabajo de las supervisoras involucradas. En esta ocasión, el equipo de supervisión se conformó con la presencia de dos psicopedagogas y una psicóloga, sostenidos en la firme convicción acerca de que ese intercambio llevaría por el camino de la profundización de los aspectos teórico - conceptuales necesarios para sostener una actuación profesional responsable.

Se encuadró la propuesta de intervención dentro del ámbito de la Psicopedagogía Clínica, entendiendo que la palabra clínica remite a dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, implica una escucha particular de lo que siente/vivencia un sujeto y en segundo lugar, la posibilidad de teorizar acerca de ello a partir de modelos teóricos que den cuenta del funcionamiento del sujeto como tal (Filloux 1996).

Según Marina Müller, el concepto de clínica en Psicopedagogía hace referencia a la necesidad de considerar la singularidad del individuo, el sentido que asumen las circunstancias de su propia historia así como los atravesamientos particulares de su ubicación en el mundo socio-cultural. A su vez, coincide también en que la posibilidad de realizar una lectura clínica está ligada a la consideración de diversos referentes teórico-conceptuales (1987). En cuanto a este segundo aspecto, se optó por considerar los aportes realizados por el Psicoanálisis francés, en tanto permite pensar en los complejos procesos de constitución subjetiva -que involucran la dimensión vincular- en la construcción de algunas funciones tales como la adquisición del lenguaje.

A continuación, expondremos algunas consideraciones acerca de los desarrollos conceptuales que nos permitieron formular hipótesis con valor diagnóstico y trazar las ideas centrales sobre las cuales pensar las intervenciones.

¿Cómo se constituye el lenguaje en el sujeto humano? O más específicamente, ¿cómo aprende a hablar un niño? Sabemos, en primer término, que es un proceso que no depende sólo de aspectos puramente madurativos, sino que involucra la compleja y progresiva constitución del psiquismo.

El niño nace en un mundo de palabras -"espacio hablante" como lo llama Piera Aulagnier- en el que es introducido por otros significativos. Este espacio está constituido por "el discurso y el deseo de la pareja paterna" que tiene efectos estructurantes sobre el psiquismo del niño. Esta autora señala más específicamente que la madre, en los primeros tiempos de vida, ejerce una función de *portavoz*, término mediante el cual define

la función reservada al discurso de la madre en la estructuración de la psique, puesto que desde su llegada al mundo el infans, a través de su voz, es llevado por un discurso que en forma sucesiva comenta, predice, acuna al conjunto de sus manifestaciones, [...] discurso efectivo de la madre como portador de significación (1993: 112-113).

El niño nace en un mundo de palabras, pero nace en estado de prematuración tanto biológica -para conservar la vida- como simbólica, lo cual implica "la necesidad de la presencia de otro que no es en absoluto reductible a las funciones vitales que debe desempeñar" (Aulagnier 1993: 113), ejerciendo además, funciones libidinales. Esto implica que frente al grito o llanto producido por la tensión de necesidad del cuerpo, la madre-otorgándole a esa descarga el sentido de un llamado- acudiría con sus saberes, temores, deseos, ideales, -conscientes e inconscientes- y desplegará su discurso, su palabra, transformando ese "llamado" en un mensaje plagado de sentidos. Estas palabras serán vivenciadas por el infans, en principio, como sonidos que quedarán ligados al placer y al displacer, "tomando el valor de caricias o palizas" (Janín 2012). Sobre el cuerpo del infans recae -en acciones y palabras- una *sombra hablada*. Al respecto, Piera Aulagnier dirá que "precediendo en mucho al nacimiento del sujeto, hay un discurso preexistente que le concierne: especie de sombra hablada y supuesta por la madre hablante; tan pronto como el infans se encuentre presente, ella se proyectará sobre su cuerpo y ocupará el lugar de aquél al que se dirige el discurso del portavoz." (1993: 117). De este modo, el infans es nombrado, pero no nombra.

A partir de los cuidados maternos, sobre su cuerpo erotizado se trazan recorridos que constituyen zonas privilegiadas de intercambio y se establecen ritmos. En estos intercambios el niño emite sonidos que le producen placer por su repetición misma. Para él, no hay aún palabras ni sentido: es la emisión vocal, ligada a la audición del sonido, lo que se reitera en un juego especular que involucra a la madre en la repetición de sílabas -"ma" dirá él, "ma" repetirá la madre-. Posteriormente, deriva en un "laleo" que imita la melodía de una frase -"ma-ma-ma-ma"- . Para el niño, el placer proporcionado por este juego especular es autoerótico, en tanto implica la fusión con un semejante que aún no es reconocido como tal. Hasta que se producen fracturas porque la madre no es omnipotente, no siempre está disponible, no siempre satisface, no siempre se fascina. El espejo se empaña: la madre se recorta, se diferencia, y el niño la nombra -deja de ser "ma-ma-ma" y será "mamá"- como modo de tenerla, de recuperarla mágicamente.

En síntesis, para que un niño hable tiene que haber otro disponible con quien se identifique y cuyos sonidos repita en un juego melodioso. Pero a su vez, ese otro debe faltarle en algún sentido para que el niño intente recuperarlo a través de la palabra. Debe faltarle, pero no demasiado: "Yo tengo que adivinar qué es lo que quiere porque no me lo pide", dice la madre de Emilia.

El desencanto omnipotente no acontece sólo del lado del niño. Del lado de la madre, Piera Aulagnier dirá que

la sombra representa la persistencia de la idealización que el Yo proyecta sobre el objeto, lo que querría que sea o llegase a ser, pero de todos modos, no anula aquello que a partir del objeto puede imponerse como contradicción. Por ello, entre el objeto y la sombra persiste la posibilidad de la diferencia. [...] En la primera fase de la vida, al no disponer aún del uso de la palabra, es imposible contraponer los propios enunciados identificatorios a los que se proyectan sobre uno: ello permite que la sombra se mantenga durante cierto tiempo al resguardo de toda contradicción manifiesta por parte de su soporte (el infans). Sin embargo, la posibilidad de contradicción persiste y puede aparecer bajo el signo de una falta, de una carencia: falta de sueño, de crecimiento, de movimiento, de fonación (1993: 119-120).

A partir del uso de la palabra por parte del niño -que estas progresivas discriminaciones propician-, podrá oponerse a los otros ya no sólo a través del cuerpo y sus funciones. De este modo, el niño domina y se domina, y el hecho de que la madre comprenda su lenguaje y le otorgue valor de comunicación posibilita la creencia de éste en la omnipotencia de sus palabras y en la ligazón de éstas con el mundo que lo rodea. Si bien el lenguaje preexiste al individuo, es donado por la madre y, por ende, es algo a adquirir, a incorporar, y esa incorporación se produce en el interior del "conflicto dependencia-autonomía, registro de la demanda libidinal que ocupa un sitio en el ámbito de una dialéctica del deseo" (Aulagnier 1993: 120), esto es, en un juego de pasiones. Pasiones que el lenguaje se empeñará en capturar y traducir.

En cuanto a la mamá de Emilia, resulta al menos enigmático el hecho de que tuviera una mirada anticipatoria tan angustiada respecto de su hija, convirtiéndose en una especie de "diagnosticadora". A su vez, parecía sostener la expectativa de que la niña "la guiara" a ella, demandándole desde el inicio que se haga entender.

Si sostenemos que el hecho de que la madre comprenda el lenguaje del niño y le otorgue valor de comunicación -aún cuando todavía no hay allí palabras emitidas por un sujeto con intención comunicante- posibilita la creencia de éste en la omnipotencia de sus palabras y en sus posibilidades de comunicar algo con ellas, entonces podemos pensar que algo ocurre con una mamá que no puede jugar este juego. Al decir de Ricardo Rodolfo, se constituye en un otro que no se deja "agujerear". Este autor señala que ésta es una operación fundante, en la que para ser, el niño necesita poder agujerear al otro como modo de apropiación: desde las actividades más intensas y regulares que se despliegan durante el primer año de vida -donde las predilectas consisten en tironear, extraer, arrancar, perforar-, hasta las habilidades de un niño mayor para percatarse, pesquisar e interrogar puntos flacos y contradictorios en los discursos y versiones de la trama mítico-histórica que lo rodea (Rodolfo 1991: 108).

Esto es lo que aparece dificultado en la mamá de Emilia, la posibilidad de dejarse agujerear, de ser cuestionada en sus certezas -"pensé que era autista... yo sé que ésa es una característica de los niños con Síndrome de Asperger"-, de tolerar no entender aún, pero

disfrutando del juego –“yo le digo hija si vos me hablas así mamá no te entiende, no sé qué querés, vos tenés que hablar como mamá y papá”–.

Un texto de Octave Mannoni vino a nuestra mente: “Itard y su salvaje”. En este artículo, el autor evoca “las enseñanzas que se pueden extraer del fracaso de esa experiencia”, la experiencia de reeducación del salvaje de Aveyron⁴. Citaremos textualmente algunos pasajes de sumo interés para comprender cuestiones nodales atinentes al vínculo de Emilia y su mamá, así como algunas otras referidas a las posibles intervenciones de la psicopedagoga tratante.

Relata Mannoni: “Las autoridades del Consulado se han dirigido a Itard para confiarle el *salvaje*, porque Itard es un especialista en materia de sordomudos. [...] Itard comprende perfectamente que el problema no es de ninguna manera el mismo; existe una diferencia radical entre un sujeto sordo de nacimiento y un sujeto no hablante [...] porque ha vivido en la soledad y no tan sólo en el silencio” (1997: 140).

En las páginas que siguen, el autor narra la frustración que se va apoderando de Itard al insistir en la aplicación de medidas reeducativas que carecen de toda eficacia. Sin embargo, señala que “en la misma época, el salvaje hace algunos progresos en el sentido de la socialización, que no son por cierto, efecto de estas medidas. Un sistema más común de enseñanza, que actúa probablemente desde otro ángulo, es el que el salvaje recibe sin duda de Mme. Guérin que hace las veces de gobernanta”. Se diferencian así, las horas consagradas a la reeducación de las demás, que se parecen a recreos,

y al parecer, en ellas suceden cosas que nos interesan. [...] El mundo serio de Itard, una vez terminado el recreo, es un mundo en el que todo placer es una recompensa, todo dolor un castigo. El deseo debe reducirse a la necesidad [...] En el mundo biológico y utilitario de Itard, el lenguaje es un medio de comunicación destinado ante todo a expresar las necesidades. Para ello se utilizan palabras que son los signos de las cosas. Apoyándose en tales principios, Itard utilizará un método de adiestramiento para el lenguaje. Víctor, el salvaje, será privado de leche hasta que exprese su necesidad diciendo “leche”. [...] Empero, el salvaje ha demostrado que sabe comunicar perfectamente bien sus necesidades a través de la acción, que justamente, *no es un lenguaje*. Así, no le cuesta al salvaje ningún esfuerzo el dar a entender a Itard la atracción que ejerce sobre él esa leche de la que se lo frustra. Se lo hace saber tan bien que Itard terminará por ceder. No obstante, no saca de ello la conclusión de que si la comunicación puede establecerse sin el lenguaje, su pedagogía está mal orientada. Pero Víctor lleva más lejos su lección: cuando Itard, dándose por vencido, cede, y sin haber obtenido una sola palabra, le da la apetecida leche, Víctor, contrariamente a todo cuanto era previsible, pronuncia la palabra “leche” y la repite *como en un juego*. Itard se desespera: *la palabra pronunciada, en lugar de ser el signo de la necesidad, no era sino una vana exclamación de alegría* (Mannoni 1997: 143-144)⁵.

Nos hemos tomado la licencia de incluir esta extensa cita porque ilustra muy inteligentemente el verdadero sentido del lenguaje y el origen en los niños de la palabra balbuceada. Lo que Itard tiene dificultades para comprender y la mamá de Emilia también.

A partir de estas consideraciones, pensamos conjuntamente con la psicopedagoga supervisante que era necesario cuidarse muy bien de no repetir el malentendido. En función de ello, sus intervenciones estuvieron orientadas a generar intercambios que crearan un espacio de juego en

⁴ Víctor –llamado así por quien fuera posteriormente su tutor–, fue encontrado a la edad de doce años en la región francesa de Aveyron en los últimos años del siglo XVIII, viviendo en condiciones de animalidad: habitaba el bosque, completamente desnudo, alimentándose de bellotas y tubérculos. Fue llevado a dos hospitales donde permaneció algunos meses para ser atendido y evaluado. La noticia de su existencia se difundió rápidamente por Francia y un ministro del gobierno con inclinaciones científicas ordenó su traslado a París para el estudio de su caso, con la expectativa de que éste pudiese ampliar los conocimientos sobre la mente humana. Los expertos consultados –entre ellos, Philippe Pinel como el más calificado– lo declararon un deficiente mental incurable. Pero un joven médico, Jean Marc Gaspard Itard, propuso la elaboración y ejecución de un programa de tratamiento y educación del niño, lo que fue aceptado, proporcionándosele los medios públicos requeridos para realizarlo. El muchacho quedó desde entonces bajo la custodia de Itard, siendo atendido por Madame Guérin en los aspectos físicos y materiales, mientras que Itard elaboraba y aplicaba el programa de su tratamiento psicológico y readaptación. La experiencia fue documentada en dos informes que el médico dirigió al ministerio patrocinador, e inmediatamente publicados por el interés que revestían.

⁵ Las cursivas son nuestras, como un modo de resaltar.

el cual empezaran a circular las palabras, no como intento de imposición del adulto sino como soportes del placer que atravesaba dichos intercambios.

En la última supervisión que compartimos, la psicopedagoga relata la siguiente situación de juego: “Entre los materiales que le presenté a Emilia había unos autitos. Ella comenzó a jugar sola con uno de ellos y yo empecé a participar -para que jugáramos juntas- lanzándoselo, ella lo agarraba y lo arrojaba nuevamente hacia mí, y así sucesivamente por unos minutos. Entonces, dijo la palabra autito.”

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

A modo de cierre, si bien coincidimos con Alicia Fernández cuando señala que “en psicopedagogía significó un giro de gran importancia el cuestionamiento de la reeducación psicopedagógica, que en general está sólo al servicio de la exigencia de una adaptación mecanicista” (Fernández s.f.) también advertimos la emergencia de ciertas conceptualizaciones asentadas en paradigmas reduccionistas que atraviesan las prácticas profesionales con niños en la actualidad.

En el quehacer profesional dicho reduccionismo se produce fundamentalmente a partir de la reconducción de las causas de síntomas y malestares de los sujetos a factores puramente biológicos. Predomina la construcción de diagnósticos puramente descriptivos -abandonando cualquier intento de explicar las causas de la sintomatología o malestar-, y se confeccionan generalmente a partir de ítems agrupados bajo la categoría de trastornos clasificados en manuales tales como DSM y CIE, que se adjudican cierta pretensión de objetividad. A su vez, esto conlleva la consecuente prescripción de psicofármacos y programas de tratamiento cognitivo conductual como modo privilegiado de tratamiento.

Sin desconocer el aporte de los conocimientos derivados de las neurociencias, consideramos que esta perspectiva biologicista-innatista ha capturado y cautivado la mirada de los diversos actores que intervienen con niños y jóvenes tanto en el ámbito educativo como en el de salud, produciendo severos efectos iatrogénicos en tanto se hace foco en el desempeño del individuo y su capacidad adaptativa más que en los procesos de constitución del ser humano como ser social y sujeto deseante.

Sostenemos además, que esto constituye una forma de ocultamiento de los conflictos, obturando toda posibilidad de escucha del malestar en tanto promueve modos de intervención que resultan desubjetivantes en sí mismos al reducir al sujeto a una condición de ser a-histórico, borrado en sus diferencias, desmentido en su sufrimiento y con un destino que desalienta la emergencia de un futuro.

Como lo señalara Mannoni respecto de la historia de Víctor e Itard:

No es tan sólo la pasión humanitaria del protagonista lo que hace que aún hoy podamos interesarnos en este antiguo drama, en lugar de verlo como una curiosidad de la historia. Ocurre que, en nuevas versiones, se sigue representando el mismo drama. [...]Y es que si las teorías en las que Itard se apoya no poseen ya mayor interés, cabe preguntarse a qué puede deberse el que sirvan aún, de manera más o menos disimulada pero real, de base para muchas prácticas reeducativas (1997: 149).

BIBLIOGRAFÍA

Aulagnier, P. *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu. 1993.

Fernández, Alicia. "Para aprender, poner en juego el saber". Revista digital *Espacios Temáticos*. Disponible en <<http://www.psicomundo.com/foros/investigacion/alicia.htm>>

Filloux, Jean Claude. *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas. 1996.

Janín, B. "Sobre la constitución del lenguaje". Ficha de cátedra Psicología Evolutiva. Disponible en <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/2012/Sobre_lenguaje_Janin.pdf?sequence=1>

Mannoni, O. *La otra escena. Claves de lo imaginario*. Buenos Aires: Amorrortu. 1997.

Müller, M. *Aprender para ser*. Buenos Aires: Bonum. 1987.

Rodulfo, R. *El niño y el significante*. Buenos Aires: Paidós. 1991.