

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

# **El pensamiento clínico como herramienta articuladora de la subjetividad en la escuela: Una experiencia en un jardín de infantes.**

Grunberg, Débora, Patiño, Yanina y Flores Manzano, Nelva Denise.

Cita:

Grunberg, Débora, Patiño, Yanina y Flores Manzano, Nelva Denise (2019). *El pensamiento clínico como herramienta articuladora de la subjetividad en la escuela: Una experiencia en un jardín de infantes*. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/797>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/Xda>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# EL PENSAMIENTO CLÍNICO COMO HERRAMIENTA ARTICULADORA DE LA SUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA: UNA EXPERIENCIA EN UN JARDÍN DE INFANTES

Grunberg, Débora; Patiño, Yanina; Flores Manzano, Nelva Denise

CONICET - Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina - Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México

## RESUMEN

Docentes-investigadoras de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (UBA) y la Maestría en Estudios Psicoanalíticos (UMSNH, México) reflexionaremos sobre la importancia de incluir una modalidad de pensamiento particular, el pensamiento clínico (Green, 2010), para abordar experiencias escolares de niños pequeños, considerando la subjetividad como eje transversal del aprendizaje. Las condiciones que sostienen los procesos de subjetivación en los inicios de la vida, poseen tal relevancia en la constitución psíquica, que convocan a reflexionar sobre la posición de los adultos significativos primarios como referentes afectivos estables, capaces de otorgar sostén y acompañamiento suficientemente buenos. Considerando que la escuela es un espacio sumamente significativo para los niños y que los docentes cuentan con formación específica y conocen profundamente a los pequeños, resulta invaluable crear dispositivos de intercambio entre adultos a cargo de las crianzas y aquellos que forman parte de las instituciones. Presentaremos una experiencia de trabajo en un Jardín de Infantes con un dispositivo especialmente elaborado a partir de la inclusión de una actividad de matrogimnasia dispuesta como obligatoria por la Secretaría de Educación Pública. Compartiremos modos de intervención de los investigadores y transformaciones a partir de la participación de los adultos a cargo de los pequeños en un grupo de reflexión.

## Palabras clave

Pensamiento clínico - Niños pequeños - Adultos a cargo - Escuela

## ABSTRACT

CLINICAL THINKING AS AN ARTICULATING TOOL OF SUBJECTIVITY IN SCHOOL: AN EXPERIENCE IN A KINDERGARTEN

Teachers-researchers of the Chair of Clinical Psychopedagogy (UBA) and the Master of Psychoanalytic Studies (UMSNH, Mexico) will reflect on the importance of including a particular mode of thought, clinical thinking (Green, 2010), to address school experiences of small children, considering subjectivity as a transversal axis of learning. The conditions that sustain the processes of subjectivation at the beginning of life, have such

relevance in the psychic constitution, that they summon to reflect on the position of the primary significant adults as stable affective referents, capable of providing good enough support and accompaniment. Considering that the school is a very significant space for children and that teachers have specific training and know the children deeply, it is invaluable to create exchange devices between adults in charge of the children and those who are part of the institutions. We will present a work experience in a kindergarten with a device specially developed from the inclusion of a mother-and-child gymnastics activity arranged as mandatory by the Ministry of Public Education (Mexico). We will share ways of intervention of researchers and transformations based on the participation of the adults in charge of the children in a reflection group.

## Key words

Clinical thinking - Small children - Adults in charge - School

## Presentación

El presente artículo es producto del trabajo en colaboración entre investigadoras, docentes y terapeutas de dos Universidades latinoamericanas (Universidad de Buenos Aires, Argentina, y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México). Por la afinidad en los interrogantes que nos suscita el trabajo clínico, en instituciones escolares en el marco de la Psicopedagogía Clínica y la coincidencia en las aportaciones teóricas del Psicoanálisis Contemporáneo que nos permiten aproximarnos a lo que acontece en nuestros campos de trabajo, es que hace casi una década nos encontramos en permanente intercambio y diálogo. Las condiciones en las que tiene lugar el despliegue subjetivo de niños pequeños que se encuentran transitando sus primeras experiencias en instituciones escolares, nos convoca especialmente. En esta oportunidad nos proponemos compartir una experiencia de trabajo institucional que tuvo lugar en México y delinear algunos ejes de reflexión.

## El contexto de trabajo.

La experiencia que aquí se presenta deriva de proyectos de investigación financiados por la Coordinación de la Investiga-

ción Científica, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en México. Dichos proyectos son propuestos e implementados por la Dra. Nelva Denise Flores Manzano, y en ellos colaboran estudiantes de la Licenciatura en Psicología y de la Maestría en Estudios Psicoanalíticos.

En el afán de indagar acerca de las condiciones y problemáticas que subyacen los procesos de aprendizaje en contextos escolares mexicanos, nos insertamos en jardines de niños y en escuelas primarias. En ellos, las problemáticas son recurrentes e incluso comunes: las profesoras y autoridades escolares señalan con insistencia, que los niños “no poseen límites”, no respetan a adultos ni a compañeros, se muestran poco interesados por los contenidos escolares, y los más pequeños se angustian al separarse de sus acompañantes sin conseguir disfrutar su estancia en el jardín, necesitando estar abrazados por alguna maestra.

Es así como en el análisis de las distintas instituciones se fue haciendo evidente la necesidad de acompañar a los adultos a cargo de la crianza como actores fundamentales en los procesos de subjetivación de los niños: madres y algún padre, abuelas, tías, maestras jardineras.

A lo largo de cuatro años las intervenciones se han implementado desde y en la escuela, en colaboración con la directora y con las docentes. Hemos trabajado en grupos de reflexión con adultos a cargo de la crianza y maestras. Asimismo hemos realizado intervenciones con parejas adulto-niño y con niños solamente. Las experiencias que interesa compartir en esta ocasión, versan sobre una intervención realizada con adultos a cargo y niños.

### El dispositivo de intervención.

El proyecto surge en un jardín de niños, ante la inquietud de la profesora de educación física, por poner en marcha un programa que a nivel preescolar en México, se ha vuelto requisito: la matrogimnasia. Consiste en una serie de técnicas: actividades físicas, ejercicios psicomotrices, lúdicos, recreativos, movimientos de destreza y trabajo en equipo. El objetivo general que la Secretaría de Educación establece para la matrogimnasia apunta a fortalecer el desarrollo integral del niño, “mejorar la relación y comunicación en la entidad de madre-padre-hijo, en base a una convivencia alegre y armoniosa mediante la práctica de actividades físicas, teniendo la oportunidad de que la madre y/o padre formen parte del aprendizaje de su hijos” (Pérez y Chócolatl, 2007. p. 2).

Se trata de un espacio que posee una riqueza escasamente explorada, y que merece mucho ser pensado clínicamente en tanto que permite asomarnos a un entorno rico en el que “confluyen la imagen y las experiencias de los padres, la curiosidad, la imaginación y dinamismo de los hijos y la científicidad del educador” (Pérez y Chócolatl, 2007. p. 2), todos puestos en horas de juego que dan cuenta de la complejidad que constituye y sostiene el psiquismo infantil. Adultos significativos y niños interactuando brindará la oportunidad para la convocatoria de los adultos a cargo de las crianzas, a formar parte de un grupo de reflexión acer-

ca de las conflictivas que se suscitan en la crianza de los niños. La Secretaría de Educación Pública propone al menos una sesión de matrogimnasia, con duración de una hora, a lo largo del ciclo escolar. Sin embargo, la maestra de educación física, la directora y la maestra titular de segundo año (equivalente a Sala de cinco en Argentina), consideraron que volverlo un programa de mayor duración podría ayudar a niños con dificultades con los límites.

Así, en estrecha relación con la profesora titular y la profesora de educación física, comenzamos acompañando sesiones semanales de matrogimnasia con duración de una hora, destinadas desde los propósitos planteados por las profesoras, “a estrechar el vínculo madre-hijo”. Al día siguiente, con duración de una hora también, implementamos sesiones de reflexión sólo con madres, pues la Secretaría de Educación y las profesoras consideraban que eran las figuras más relevantes a convocar y que las problemáticas infantiles estaban. Sin embargo, el grupo quedó constituido por quienes se hacían cargo de la crianza de los niños: madres, un padre, abuelas, tías e incluso algunas vecinas. Comenzamos con 35 duplas (un niño-un adulto) participantes, y al cabo de seis meses, concluyó con apenas 16.

### Escuela y subjetividad

La escuela posee como función histórica insustituible, transmitir conocimientos disciplinarios y formar ciudadanía. Esta función pedagógica, necesaria para la construcción del tejido social y la inclusión del sujeto en él, debe ser pensada también, considerando la subjetividad como un metabolizador transversal del aprendizaje (Álvarez y Cantú, 2017).

¿De qué manera entendemos a la subjetividad? Existen perspectivas de pensamiento que refieren a la “producción de subjetividad” por parte del espacio social (anclado en instituciones específicas que inciden en el devenir o desarrollo del sujeto, como podría ser por ejemplo, la escuela), focalizando en las significaciones y sentidos hegemónicos, que por su fuerza, se imponen y configuran lo que podría llamarse el “espíritu de una época”. Althusser (1970) refiere a los aparatos ideológicos del estado como fuertemente cargados de sentidos que son impuestos sobre los sujetos que integran al conjunto social, que así como confiere cierta unidad y homogeneidad a la ciudadanía, soslaya la metabolización que cada sujeto hace de esa oferta, así como las relaciones complejas entre subjetividad social y subjetividad individual.

Bozzolo (2015) discute y disiente con la referencia singular a “la” subjetividad. Señala lo plural que queda invisibilizado, destaca lo múltiple y simultáneo de los procesos de subjetivación. Refiere también a la subjetividad de este modo: en términos de proceso, destacando el movimiento, el dinamismo, jerarquizando las transformaciones posibles y la interconexión de lo propio, el origen y lo social. Cuestiona las restricciones que implica sustantivar “la subjetividad”, sustancializar un proceso complejo, para no atraparlo y encerrarlo como resultado o pro-

ducto de un devenir.

Al considerar que la educación ocurre en un territorio de tensiones, entre la normativa escolar común a todos los que a ella concurren y los aspectos singulares y subjetivos de cada niño, surgen los siguientes interrogantes:

- ¿Qué conflictivas emergen en cada escuela, cuáles se visibilizan y de qué modo se abordan?
- ¿Cuáles son los bordes de la escuela? ¿Hasta dónde se permite extender sus fronteras para alojar conflictivas que no se enlazan necesaria, directa o exclusivamente a lo pedagógico?
- ¿Qué posibilidades de construir dispositivos en colaboración con otras disciplinas?

Estas preguntas nos orientan acerca de la interrogación que cada escuela despliega en relación a los modos de articulación de la subjetividad en el devenir educativo de los niños que asisten a la institución: “La educación excede lo escolar y, aunque allí se le da curso, no se limita a una cuestión de estructuras y desborda lo curricular” (Frigerio, 2001, Pág. 109)

Pensar complejamente manifestaciones conflictivas al interior de las escuelas, implica una lectura y un abordaje particular de las mismas: incluir, dar lugar, alojar, dar cauce en encuadres interesantes, a la subjetividad; no “pedagogizarla” o disciplinarla, sino trabajar con ella. Resulta revolucionario en estos tiempos vertiginosos incluir los tiempos de la subjetividad, en una institución a la que los tiempos sociales le marcan fuertemente el paso.

“El tratamiento institucional del enigma subjetivo en relación con el conocimiento es su objeto, así como el tejido del lazo social es su meta” (Frigerio, 2001, Pág.110). Cuando se confunde *objeto* y *meta*, y la conquista del conocimiento se configura como objetivo en sí mismo, y se pierde de vista las implicancias de la escuela en la construcción de la subjetividad, es que las propuestas de abordaje de problemáticas en el aprendizaje que surgen al interior de la escuela se vuelven innovadoras con una mirada tecnocrática. Pues como señala Birgin, “la educación no es más potente por su carácter innovador sino por su capacidad de producir alguna diferencia en el sujeto y de poner a su disposición algo que le permita ser distinto lo que es en algún aspecto. La cuestión no es entonces ahogarnos de innovaciones sino crear condiciones para que el por-venir acontezca” (2001, pág. 13).

### **Pensamiento Clínico (Green) y paradigma de la complejidad (Morin)**

El Pensamiento Clínico (Green, 2010) es el eje que atraviesa los espacios de intervención de nuestra *praxis*, independientemente de que sean terapéuticos o no. Lo que orienta este pensamiento es un modo particular de leer el material, que nunca es lineal ni simplista, en tanto se trata de un pensamiento hipercomplejo que toma en cuenta los principios que Morin (2000) plantea: la complejidad dialógica, la recursividad y el punto de vista hologramático. Desde esta propuesta epistemológica la contradicción puede ser tolerada y la incertidumbre no cons-

tituye un obstáculo. Pensar en términos complejos implica problematizar sin pretender llegar a la completud, al absoluto, ni a la verdad última, entendiendo entonces a la realidad en su carácter multidimensional.

El pensamiento clínico surge de la experiencia práctica del trabajo sobre el psiquismo, indagado en forma indirecta, por indicios y señas, a través de sus manifestaciones.

Se trata del resultado de un trabajo mutuo de observación y autoobservación de los procesos mentales.

Green expresa: “*concernirá referir la clínica no solo a aquel que sufre, sino también al encargado de escuchar ese sufrimiento gracias a una sensibilidad particular: el analista*” (Green, 2010, pág. 14).

### **Las transformaciones**

Tanto la participación de los adultos y niños en la matrogimnasia, como el trabajo en el grupo de reflexión, fueron teniendo resultados favorables casi de manera inmediata. De las treinta y cinco parejas que contamos al principio de la intervención, al menos veinticinco se mantuvieron por los primeros dos meses. Comenzamos a notar, en las actividades de matrogimnasia, intercambios afectivos más cálidos: el estrés y desconcierto que mostraban los adultos en el primer encuentro se fue transformando casi en todas las duplas, en gozo, diversión, trabajo en equipo y a veces en feliz competencia. Algunos adultos fueron recordando cómo jugaban de pequeños, otros en cambio, nos hicieron saber que nunca antes habían jugado, pues colaboraban con los quehaceres de la casa y el cuidado de hermanos menores.

Algunos adultos se mostraban impacientes e impotentes porque sus hijos no coordinaban sus movimientos de acuerdo con las actividades propuestas: les llamaban la atención y ofendían. Esas interacciones regresaban al grupo de reflexión, para pensar con los adultos cómo era el desarrollo afectivo de los niños, los procesos de aprendizaje y cómo les confrontaba el que alcanzarán metas o no, cómo impactaba narcisísticamente en los pequeños el que contaran ellos mismos con recursos de simbolización que les permitieran lidiar con su propia frustración. Los adultos pensaban entonces en sus propias historias como niños, en lo que deseaban de los adultos que los criaron y lo que recibían.

Poco a poco, nos encontramos ante adultos que se pensaban más en la relación con los niños, con sus padres de la infancia y con ellos mismos durante toda su historia. Podían pensar a los niños frente a las problemáticas escolares, familiares y sociales cotidianas. La maestra titular, por su parte, notaba al interior del aula, niños más contenidos, que comenzaban a escuchar más, lograban sentarse a trabajar, se organizaban mejor. La maestra de educación física señalaba mayor capacidad de esperar turnos, de compartir material, de dialogar y regularse. Incluso notó los logros del grupo en la formación de pirámides humanas, otra meta que debía cumplir según su plan de trabajo, pues el grupo de segundo de preescolar, tuvo el mejor desempeño en la realización de pirámides: estaban atentos, cuidaban de sí mismos y

de sus compañeros, se sostenían sólidamente. Estos resultados fueron más evidentes en los casos en que las madres -ya solo madres para este entonces-, se mantuvieron en el grupo. A medida que podían ir reconociéndose a sí mismas en su relación de pareja, frente a sus hijos, frente a sus deseos de independencia o de recuperación de proyectos de vida (más de dos comenzaron negocios propios), los niños se encontraban más contenidos en clase. A excepción de dos chicos cuyas madres, pese a seguir en el grupo, referían claras escenas de violencia en casa, bien sea entre la pareja parental, o dirigidas directamente sobre los niños que teníamos inscritos en el jardín.

### Intervenciones.

En el grupo de reflexión con adultos a cargo, se fue considerando necesario sostener la función de los adultos en relación con los procesos narcisizantes y de simbolización, enriquecer vías libidinales, de manera que poco a poco pudieran tener encuentros más complejos e interesantes para el enriquecimiento simbólico de los niños.

Las intervenciones deben estar orientadas a posibilitar procesos reflexivos novedosos, entendiendo la reflexión como un proceso de puesta en cuestión de creencias preestablecidas pasible de dar lugar a la complejización de las mismas.

Si bien no existen modos únicos de intervenir, consideramos algunos de suma relevancia:

- Despliegue de interrogantes que interpelen las interpretaciones con las que leen las conflictivas.
- Resignificación de elementos de su propia historia infantil
- Puesta en cuestión de modalidades o formas de resolución que resulten habituales o estables

Es preciso señalar que muchas veces la convocatoria a participar de un espacio y un tiempo en el que sus historias, conflictivas y sentidos propios representan experiencias inaugurales en las vidas de estos adultos a cargo de las crianzas.

### Reflexiones finales

Entonces, ¿Cómo se incluyen los referentes afectivos de origen de niños pequeños que se encuentran transitando sus primeras experiencias escolares? Kaminsky (2001) trabaja de una manera muy interesante el lugar que es posible otorgar a los elementos que permiten construir una escena: como contexto que rodea, que sitúa, como una meta-escenografía, o bien, como material escénico mismo, que se integra como constitutivo.

En función de esta experiencia en particular, y otras que hemos desarrollado al interior de los Programas de Investigación de cada equipo, jerarquizamos la compleja y necesaria articulación entre las dinámicas intersubjetivas (que incluyen a los múltiples referentes adultos en distinta función y los niños), y los procesos de construcción subjetiva en niños pequeños.

La hipótesis que sostiene nuestro trabajo en espacios escolares es que no es posible realizar intervenciones con los niños en

pos de colaborar con un tránsito enriquecedor por las instituciones educativas, sin considerar la complejidad del entramado intersubjetivo que se configura como constitutivo, aunque no determinante. Es así, que en esta experiencia, intentamos poner de realce el lugar de los adultos a cargo de las crianzas como potenciales promotores de oferta simbólico-afectiva para el enriquecimiento y complejización en los procesos de simbolización de los niños.

### BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Buenos Aires, Argentina. Nueva Visión.
- Álvarez, P. y Cantú, G. (2017). *Subjetividad y simbolización en la escuela. Problemas y perspectivas de trabajo*. En *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Entreideas.
- Birgin, A. (2001). Presentación. En S. Duschatzky, y A. Birgin. (comps.) (2001) *Dónde está la escuela*. Buenos Aires, Flacso Manantial.
- Bozzolo, R. (2015) Nuevas armas para pensar los procesos de subjetivación. Argentina. Pablo Hupert Historiador. Recuperado de <http://www.pablohupert.com.ar/index.php/nuevas-armas-para-pensar-los-procesos-de-subjetivacion/>
- Frigerio, G. (2001). Los bordes de lo escolar. En S. Duschatzky, y A. Birgin. (comps.) (2001) *Dónde está la escuela*. Buenos Aires, Flacso Manantial.
- Kaminsky, G. (2001). Escuelas en escena. Imágenes institucionales que estallan el discurso educativo. En S. Duschatzky, y A. Birgin. (comps.) (2001) *Dónde está la escuela*. Buenos Aires, Flacso Manantial.
- Green, A. (2010) *El pensamiento clínico*. Bs As. Amorrortu.
- Morin, E. (2000). *El paradigma de la complejidad* En: Introducción al pensamiento complejo. Gedisa Barcelona Cap. 3
- Pérez, O. y Chocolatl, C. (2007). Proyecto: Matrogimnasia. Secretaría de Educación Pública, México. En [https://educacionfisicasupervision09tlaxcala.files.wordpress.com/2009/12/proyecto\\_de\\_matrogimnasia.pdf](https://educacionfisicasupervision09tlaxcala.files.wordpress.com/2009/12/proyecto_de_matrogimnasia.pdf)