RESTAURACIÓN, AUTOESTIMA Y DESEO DE APRENDER[1]

expresión simbólica y narcisismo

Annie Langlois
Profesora en Ciencias de la Educación
Coordinadora de la formación en AIS-IUFM (Baja Normandía)

La formación en el IUFM de Caen es multidiferencial y se construye alrededor de tres ejes principales: el sociológico, el cognitivo y el psicológico-psicoanalítico. En este último eje inscribo mis actividades de formación y sostengo que, ante la dificultad para aprender, conviene interpelar el lugar que ocupa el deseo y las estrategias de aprendizaje.

La dificultad o el rechazo a aprender en niños con déficit intelectual o, simplemente, con dificultad escolar, no puede ser tratado únicamente utilizando el soporte (a mi modo de ver poco evolucionado actualmente) de las mediaciones o remediaciones cognitivas que, sin duda, son muy útiles para desarrollar al máximo el potencial cognitivo.

Ante el tema que nos atañe, plantearé dos hipótesis o postulados que son la base de mi trabajo de formación:
- El deseo de aprender está en estrecha relación con la autoestima.
- El deseo de aprender está en correspondencia con la capacidad que tiene el niño en expresarse y en ser comprendido, tanto en sus necesidades y placeres, como en sus carencias y sufrimientos.

Las actividades de expresión son utensilios preciosos para ayudar al alumno a encontrar, o a reencontrar, el deseo de aprender.

Narcisismo y actividades de expresión

Con respecto al primer postulado, definiría la autoestima como una justa adecuación entre el autoamor (conocido como narcisismo) y el ideal de uno mismo.
Hablemos del narcisismo; el deseo de crecer y el deseo de aprender dependen del valor que se otorgue a la persona. En primer lugar trataré de su construcción, y en un segundo abordaré el rol de las actividades de expresión en casos donde el narcisismo se construye de forma débil.

---

[1]Artículo aparecido en la revista *Art et Thérapie* nº 78/79, Tomo I. Traducción: Lluïsa Playà

El ser humano construye su propio valor a partir del valor que el otro le otorga. El valor que se le da se construye en el tiempo de los procesos primarios (cuando el bebé está aún en fusión con su madre); en la mirada de la madre se construye el sentimiento de valor. Winnicott comenta al respecto: *Puede ser que un bebé mamando no mire al pecho. Es más probable que mire el rostro […] ¿Qué ve el bebé cuando enfoca su mirada hacia el rostro de su madre? Generalmente, lo que ve es a él mismo.*[2]

Es en esta primera mirada, en este primer *diálogo tónico* (Wallon), que el niño puede evaluar cuanto vale (ver los trabajos de Spitz sobre la depresión del lactante, los de Bowlby sobre el apego, o los de Brazelton sobre el período prenatal).

Más adelante, en tiempo de los procesos secundarios, el niño buscará refuerzos de este valor en todas las señales de reconocimiento que emanarán de la esfera social, buscándolas, especialmente, en sus maestros.

Otros psicoanalistas, en particular Melanie Klein y Bella Grundberger, nos han mostrado que la autoestima es una condición indispensable para abrirse a la relación objetal, es decir, a la relación con las cosas, con los otros y con el saber.

Melanie Klein escribía en 1936: *Una buena relación con nosotros mismos es una de las condiciones para dar a los otros amor, tolerancia y sabiduría*[3]. Bella Grundberger añadía en 1975: *cuanto más capaz es la persona de invertir en su propio yo, más libido dispone para con el mundo objetal.*[4]

Entonces, si todo marcha bien, un niño consciente de ser valorado por el otro, podrá construir su propio valor; podrá entonces dirigir su curiosidad hacia el exterior y podrá acceder al mundo del saber.

Pero, las cosas no siempre suceden bien. Pierre Kammerer, psicólogo y psicoanalista, comenta recuperando las posiciones desarrolladas por Winnicott sobre la construcción del narcisismo primario: *Puede suceder que la mirada de la madre sea velada y girada hacia un dolor que excluye al niño, como un espejo sin azogue; es una mirada que no refleja nada*.[5]

Esta carencia, es decir, esta negación del niño en tanto que sujeto, puede perdurar a lo largo de su niñez.

---

[2] D-W. Winnicott, *Juego y realidad. El espacio potencial,* Gallimard, 1986, p. 155
[3] M. Klein, "El amor, la culpabilidad y la necesidad de reparación" en *El amor y el odio*, Payot 1989
[4] B. Grundberger, *El narcisismo*, Payot, 1975
[5] P. Kammerer, *Delincuencia y narcisismo en la adolescencia*, Bayard, 1992

Los niños deficientes intelectuales a menudo no han recibido este reconocimiento. Al principio de mi carrera como maestra, tuve la ocasión de trabajar en lo que se llamaba una *casa de niños*[6]; los niños acogidos eran todos identificados como deficientes intelectuales leves y la mayoría habían sido separados de sus familias. Había un niño de 6 años llamado Jean-Patrice, el primer día de su llegada a la casa de acogida quise entrar en contacto con él llamándolo por su nombre:

- Jean-Patrice…
- No me llamo Jean-Patrice, me respondió con voz colérica.
- Entonces, Jean…
- No me llamo Jean.
- Entonces, Patrice…
- No me llamo Patrice, respondió en un tono cada vez más colérico.
- ¿Cómo te llama tu madre?
- Ella me llama: ehtunadaidiota.

"¡Eh, tú nada idiota!" se había vuelo su nombre.

Creo que muchos niños llegan a la escuela con ese narcisismo débil y entonces ¿qué podemos hacer? Entre las muchas propuestas pedagógicas propondría, en el marco de este artículo, invertir mucho tiempo en las actividades de expresión.

Narcisismo secundario

Denomino actividades de expresión *a todas las actividades en donde el niño se muestra.* Ese mostrarse, ese ser él mismo, puede darse en el marco del canto (individual o coral), el teatro, los títeres, la danza, el acro-sport, etc. Pero también en *lo que él produce*: pinturas colgadas en la pared, exposiciones de final de curso, realización de un proyecto y la construcción de libros colectivos que circulan entre los padres, etc.

El niño, al mostrarse o mostrando lo que ha producido, podrá recibir señales positivas de reconocimiento social; a partir de esas miradas sociales positivas podrá reconstruir un narcisismo secundario que vendrá, en parte, a reparar la falta inicial de ser. Y si se acepta el vínculo, antes mencionado, entre la autoestima y la posibilidad de ir hacia saberes, las actividades de expresión se vuelven un utensilio pedagógico privilegiado para los niños que han crecido como si no tuvieran valor para el otro.

[6] Las casas de niños con carácter social (MACS) acogen niños bajo prescripción social o judicial (infancia en riesgo) y son gestionadas por el Consejo General.

Expresarse y ser comprendido

Mi segundo postulado dice: *el deseo de aprender está en correspondencia con la capacidad que tiene el niño de expresarse y de ser entendido en sus necesidades y sus placeres, como también en sus carencias y sufrimientos.* En esta hipótesis, las actividades de *expresión* se apoyan en lo que ha sido *impreso*. En la primera, las actividades de expresión están ligadas a la memoria; se trata pues de alejar de uno lo que ha sido impreso a menudo con sufrimiento.

Para defender mi postura, me apoyaré en Hans Zulliger, psicólogo y psiquiatra suizo, que tiene mucha experiencia en el trabajo con niños. Hans Zulliger[7] dijo que la libido, receptáculo del deseo, es tratada de tres maneras diferentes:

- una parte es sublimada
- una parte es reprimida
- una parte es expresada.

Me explico:
- **la sublimación**, es el desplazamiento de la libido hacia objetos sociales, este desplazamiento permite esperar placer del saber (en los orígenes, en las fases orales, anales y genitales, el bebé no espera otras satisfacciones que las de su propio cuerpo).
- **la represión**, es lo que permite vivir en sociedad, es la aceptación de reglas aunque éstas molesten, también es aceptar diferir la realización del deseo, así como evitar el paso al acto.
- **la expresión** es lo que autoriza decir sus deseos y sus placeres, así como sus molestias y sufrimientos.

Hans Zulliger dijo que las tres modalidades de la libido son *complementarias y que no pueden funcionar la una sin la otra*; entonces, si un niño no puede expresar sus deseos, sus molestias, sus sufrimientos, en otras palabras, si la expresión de la pulsión está bloqueada, no podrá acceder a la sublimación y, por lo tanto, al saber.

La pulsión bloqueada, la palabra prohibida, irá a buscar otros medios para poderse decir; ciertos niños escogen la violencia, otros la huida (mental o física), otros incluso escogen la inhibición (mental o de acción).

Por ejemplo, supongamos una niña de tres o cuatro años que, hasta el presente, gozaba de la atención y del amor exclusivo de sus padres y ahora se encuentra frente a un bebé hermano suyo; un bebé que, a lo mejor, dormirá en su habitación, un bebé con el que

[7] H. Zulliger, *El juego del niño y su dinámica de curación*, Bloud y Gay, colección PSY, 1967

habrá de compartir la atención y el amor de sus padres, y encima deberá quererlo… hasta aquí absolutamente normal y puede que la cosa salga bien, pero también puede ir mal. Si esta niña no puede expresar sus celos y su angustia a los padres; si los padres, no pueden o no quieren entenderlo; en otras palabras, si la expresión de la pulsión es bloqueada, entonces esta niña tendrá todas las probabilidades de no prestar atención ni de sentir curiosidad por ir a la escuela; incluso podrá, si la situación perdura, instalarse en la inhibición intelectual y presentar síntomas clínicos de retraso mental.

En este caso, todas las pedagogías diferenciadas, las mediaciones y remediaciones no podrán ayudarla, pues la dificultad de volver al aprendizaje no se sitúa únicamente al lado de lo cognitivo, sino que también se sitúa al lado de lo afectivo[8]

Talleres de expresión simbólica

Defiendo el enunciado de la palabra expresiva precedida de la construcción de la palabra referencial. La palabra referencial, la que describe, la que explica, la que argumenta o la que demuestra, es la de la escuela. Entonces, si la palabra expresiva es bloqueada en el hogar del niño, pertenece a la escuela poner en marcha estrategias pedagógicas a fin de que esta palabra expresiva pueda decirse y ser oída.

Ciertamente la escuela no es un lugar de terapia, no se trata de promover encuentros terapéuticos ni de inventar talleres psicodramáticos; se tratará de poner en marcha talleres *de expresión simbólica* (es decir, situados en el imaginario).

Hay muchas maneras de establecer este rol: el juego dramático (donde, contrariamente al teatro, el texto no es impuesto, sino que se construye a partir de improvisaciones alrededor de temas escogidos colectiva o individualmente), la pintura, la cerámica, las historias sin fin (la colección de *Lili y Max* que relatan problemáticas comunes de niños, son un precioso dispositivo); también los juegos de esquinas, si el maestro también juega con el fin de escuchar y, si se lo desea, de interactuar.

Para que todas las actividades de expresión sean momentos de palabra reparadora, no es necesario que el niño esté solo cuando se expresa (como en el juego simbólico de la guardería). La

[8] Serge Boimare nos muestra en su libro *El niño y el miedo a aprender* (Dunot 1999), como la dificultad o el rechazo a aprender se sitúan, en algunos niños, al lado de la herida afectiva; *"la confrontación con la regla y la autoridad, el encuentro con la duda y la soledad inherentes en el camino de aprender a pensar, despiertan una inquietud demasiado profunda contra la cual es ilusorio querer luchar con útiles pedagógicos ordinarios".* Serge Boimare utiliza el recurso de la mitología o de las novelas de Julio Verne para domesticar los miedos y darles una forma aceptable. Los miedos domesticados permiten al niño liberarse de las preocupaciones personales demasiado invasoras, preocupaciones que obstaculizaban el deseo de aprender.

escucha, la mirada del adulto son necesarias; lo que el niño no ha podido contar sobre aquello que le produce dolor, ha de poder ponerlo, simbólicamente, en el juego en un acto de comunicación que supone un emisor y un receptor.

En la escuela, las personas privilegiadas en conducir estas actividades son maestros especializados, pero un maestro ordinario puede, perfectamente, hacer ese rol. Hans Zulliger dice que, en el caso de neurosis no instaladas, a menudo basta con dejar que el niño se exprese y acoger sus producciones con seguridad, para que los sucesos puntuales que le han producido dolor puedan superarse.

No quiero decir que las estrategias de aprendizaje que están construidas alrededor de las búsquedas cognitivas y las neuro-ciencias no tengan su justo lugar en las pedagogías que conciernen a los alumnos con dificultad de aprendizaje, sino que el enorme espacio reservado para estos trabajos, nos hace olvidar que el alumno es también un niño, sujeto portador de deseo, y que su manera de decirnos su sufrimiento se traduce, a veces, en una no posibilidad de aprender.

Os voy a hablar de Claire, la conocí coordinando los trabajos prácticos para maestros en formación especializada en *deficientes intelectuales*. Éstos consistían en la conducción de sesiones de juegos dramáticos con un grupo de chicas adolescentes, deficientes intelectuales con trastorno de comportamiento asociado, ubicadas en un instituto médico-educativo (IME). Las sesiones de 1,30h, duraron un curso escolar y se llevaban a cabo una vez por semana.

En el transcurso de dichas sesiones escenificamos diferentes escenarios que eran propuestos por las adolescentes; así como diferentes juegos dramáticos que correspondían con sus problemáticas (la fuga, la droga, las peleas parentales, la enfermedad, la soledad, la violencia, el alcoholismo, la búsqueda del amor…), todos ellos representados de manera simbólica. Había una escena con disfraces donde los personajes y las situaciones eran ficticios. A través de las diferentes escenas, las adolescentes podían domar sus miedos y decir, sin recibir ningún juicio de valor por nuestra parte, su violencia, sus fantasmas y sus sufrimientos.

Los adultos que participaban en el juego estaban allí para representar el rol que las adolescentes les atribuyeran, según sus deseos (el tiempo de juego *representa el espacio mágico* desarrollado por Winnicott); sin embargo, uno de los adultos permanecía siempre fuera del espacio de juego, era fiel a la ley del juego dramático (no pasar al acto, respeto por el espacio escénico y por el espacio espectador).

A final de curso, las adolescentes quisieron mostrar su trabajo a sus compañeros y al personal del establecimiento (encontramos aquí mi primera hipótesis de restauración narcisista mediante la acción del "darse a ver").
Las adolescentes escogieron representar uno de sus temas preferidos, la fuga:
- empezaba con una reunión de adolescentes que se quejaban de sus padres porque eran indiferentes, alcohólicos o violentos. Por ello deciden fugarse.
- Varios murales representaban sus actividades durante la fuga y las ocupaciones de sus padres durante su ausencia. Después, decidieron volver a casa. (Exhibición de un mural sobre la acogida por parte de sus padres, la cual no está a la medida de sus expectativas).
- En la última escena, las adolescentes se encuentran para comentar su vuelta a casa.

Hablemos de Claire: es una adolescente de quince años y hace tres que está en el IME. Es deficiente intelectual leve, asiste a clases de repaso en el IME, pero lee con dificultad y se interesa poco en las actividades escolares.

La maestra que acompaña a las adolescentes al taller de expresión dramática nos comenta que los padres de Claire están muertos y, debido a ello, es violenta y se ha fugado varias veces. Claire asiste regularmente a la consulta del psiquiatra del establecimiento.

Claire participa todo curso en los talleres de juego dramático mostrándose inventiva, desarrollando un lenguaje más elaborado que la mayoría de sus compañeras y se muestra encantada con la construcción de los escenarios. En ningún momento he mencionado su problemática personal.

Los comentarios posteriores a las sesiones giraban en torno a los juegos creados y las posibles continuaciones que las adolescentes querían darles. Sabíamos que sus juegos eran una manera disfrazada de hablarnos de sus miedos, sus inquietudes, sus esperanzas y sus deseos; pero, en tanto que coordinadores, nos quedamos a nivel de juego simbólico y, fue ese juego simbólico lo que permitió a Claire hablar, con toda consciencia y tranquilidad, del sufrimiento que la habitaba.

Comunicó al grupo que le gustaría decir la última frase de la representación teatral. La situación fue la siguiente: Las otras adolescentes se lamentaban de la mala acogida recibida por parte de sus padres y comentaban su posterior fuga, Claire dirigiéndose a ellas dijo la frase final: *"vosotras tenéis mucha suerte, yo ya no tengo padres"*.

El telón se bajó y una estable y tranquila Claire celebró, junto con sus compañeras y los adultos, el cierre de los talleres. Ella pudo poner palabras simbólicas a su sufrimiento, las había asumido… Dos años más tarde Claire aprobó su curso de floristería.