



**Universidad de la República  
Facultad de Psicología**

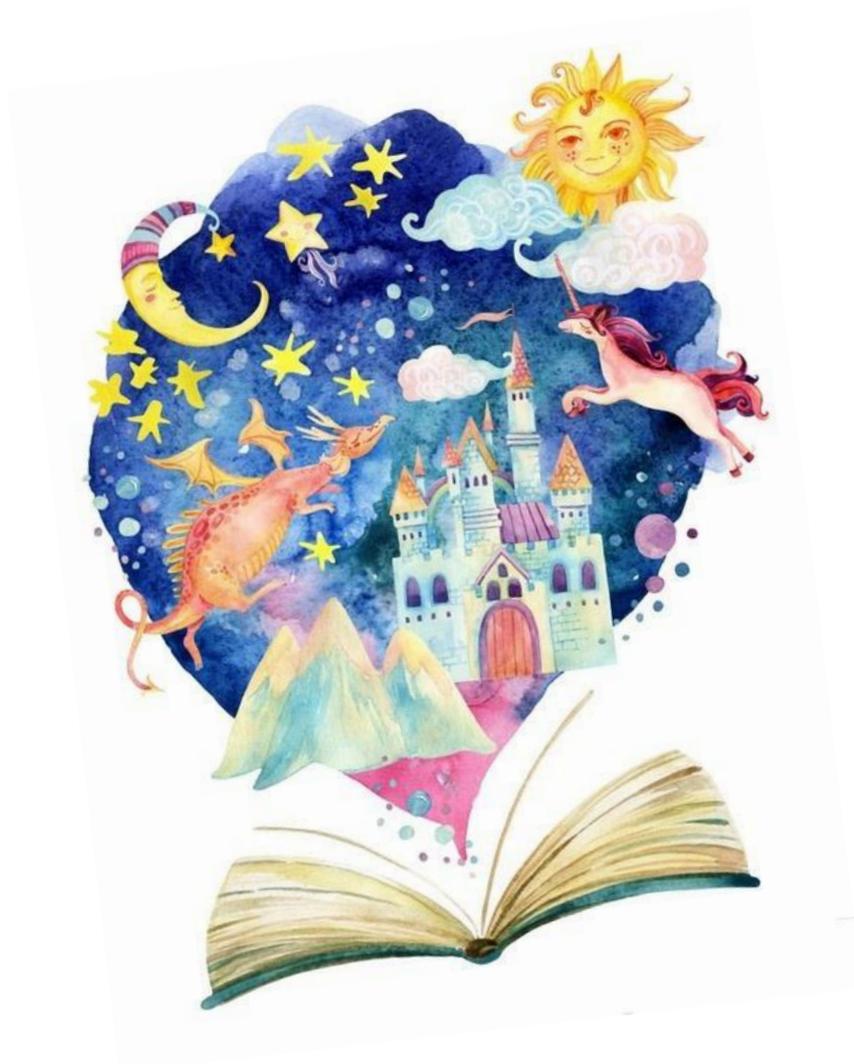
**TRABAJO FINAL DE GRADO**

***“El valor del cuento en la estructuración psíquica del niño”***

Camila Tugender Scheinowitz  
C.I. 4672284-6

Tutor: Prof Adj. Mag. Evelina Kahan  
Revisor: Mag. Asist. Elika Capnikas

Montevideo, Octubre de 2019



<b>Índice</b>	<b>Página</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>1. PRIMER CAPÍTULO: ESTRUCTURACIÓN PSÍQUICA Y SIMBOLIZACIÓN.....</b>	<b>5</b>
1.1. Vínculo temprano: revisión de autores clásicos.....	6
1.2. ¿Cómo se estructura el aparato psíquico?.....	13
1.3. Simbolización.....	15
1.4. Restricciones en la simbolización.....	18
<b>2. SEGUNDO CAPÍTULO: EL CUENTO INFANTIL.....</b>	<b>20</b>
2.1. Definición .....	20
2.2. Relaciones y diferencias entre mitos y cuentos.....	21
2.3. El cuento infantil como objeto transicional.....	24
<b>3. TERCER CAPÍTULO: APORTES DEL CUENTO AL PROCESO DE SIMBOLIZACIÓN.....</b>	<b>25</b>
<b>CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>33</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>35</b>

**Imagen de Portada:** Autor: © tanycya

Título: *Watercolor open book with magic*

Tipo: Fotomural

Recuperado de: <https://pixers.es/fotomurales/acuarela-libro-abierto-con-nube-magica-109486796>

## **RESUMEN**

El siguiente trabajo tiene por objetivo analizar desde una mirada psicoanalítica de qué modo contribuye el cuento en la estructuración psíquica del niño. Resulta necesario comprender cómo se estructura el psiquismo en las etapas tempranas del desarrollo, la importancia de los vínculos tempranos y las funciones parentales. Para ello se realiza un recorrido tomando las principales contribuciones de distintos autores psicoanalíticos clásicos y contemporáneos. A su vez, se trabaja sobre la noción de la simbolización y su importancia dada su trascendencia en el proceso evolutivo infantil y por tratarse de una actividad representacional esencial. Se alude a las consecuencias que puede tener en los niños cuando existen fallas en este proceso. En este sentido el cuento adquiere una significación particular contribuyendo al proceso de simbolización infantil. En primer lugar los aspectos didácticos del cuento, ya que al narrar una historia favorece la fantasía, la creatividad y la imaginación. Por otro la transmisión de valores morales y éticos, planteados a través de conflictos humanos universales. Por último, en ciertas ocasiones su valor como objeto transicional.

**Palabras Clave:** cuento infantil, estructuración psíquica, vínculo temprano, simbolización.

## **INTRODUCCIÓN**

El siguiente trabajo monográfico resulta como producción final de la Licenciatura de grado en Psicología de la Universidad de la República. Su propósito principal es analizar qué valor tienen los cuentos en los procesos de estructuración psíquica en los primeros años de vida. Existen diversas formas de comprender y acceder al psiquismo, tales como el juego, el dibujo, los sueños, entre otros. Este trabajo se detendrá y abordará la importancia del cuento en dicho proceso de estructuración.

Desde hace ya muchos años, tanto psicólogos/as como maestros/as han planteado la importancia de los hábitos de escuchar o leer cuentos en los niños desde pequeños. La narración de cuentos y los inicios de las prácticas de lectura promueven el acceso a la cultura, a los significados, así como también a mecanismos de lingüística, desarrollo cognitivo, y fundamentalmente, a la creatividad (Cañón, et al., 2005). Asimismo, la narración es una fuente de transmisión de conocimientos y valores.

Para los niños los cuentos son una invitación a adentrarse en una aventura. Lo que ellos no saben, es que en el acto mismo del disfrute de la lectura o de la narración, se ven beneficiados por otros múltiples factores. Pennac (1998) propone pensar la lectura como un acto de creación permanente.

En ocasiones es un momento más en el cual padres e hijos comparten una actividad, lo cual colabora con la atención que el niño pueda ponerle a la narración, siendo utilizadas también para disminuir la ansiedad al finalizar el día y conciliar el sueño.

Los cuentos infantiles contribuyen con la maduración y el desarrollo personal del niño, habilitando un espacio en el cual el mismo puede proyectar y elaborar sus conflictos, identificándose con los personajes del cuento.

No es ninguna sorpresa enterarse también por el psicoanálisis de la significatividad que nuestros cuentos populares han cobrado para la vida anímica de nuestros niños. En algunas personas, el recuerdo de sus cuentos preferidos ha reemplazado a sus recuerdos infantiles propios; han elevado los cuentos tradicionales a la condición de recuerdos encubridores. (Freud, 1991 [1913], p. 297)

A través de este trabajo se espera poder pensar acerca de la importancia de los cuentos en la construcción psíquica del sujeto en edades tempranas.

## 1. ESTRUCTURACIÓN PSÍQUICA Y SIMBOLIZACIÓN

*“En la historia de las especies, la gran novedad que presenta el comportamiento humano es que puede constituirse como una actividad hablada y, en consecuencia, traducir las cosas en palabras”*  
Wallon, 1965.

Freud (1986) [1923] planteó cómo, a su entender, se estructuraba el aparato psíquico humano, diferenciando una parte inconsciente de una consciente. Desde su perspectiva se plantea una concepción del psiquismo en la que los límites entre las diferentes instancias, se conciben como zonas de permanente interrelación a lo largo de las diferentes etapas vitales. Modificando y profundizando sus planteos realizados anteriormente, discriminó el inconsciente en dos sentidos distintos: por un lado en sentido descriptivo, como aquella información de nuestro psiquismo que puede ser consciente o no en un preciso momento pero que es susceptible de conciencia; por otro, en sentido dinámico, como aquella información que se encuentra reprimida, por lo que no es susceptible de conciencia.

En la segunda tópica, define al yo como una organización coherente de los procesos anímicos en una persona, y que tiene entre sus funciones controlar a la conciencia y a la motilidad (en el sentido del movimiento de la descarga de excitaciones en el mundo exterior). Así, lo que se encuentra reprimido se contrapone a ese yo, siendo esa parte resistente inconsciente. De este modo, plantea que el conflicto ya no estaría entre las instancias consciente e inconsciente (como lo estaba en la primera tópica), sino entre el yo coherente y la parte escindida de él que se encuentra reprimida. A su vez, propone que a la conciencia llegan percepciones del mundo exterior, sensoriales, y del mundo interior, como sentimientos o pensamientos. En este punto es donde diferencia entre representación inconsciente (representación cosa), y representación preconscious (representación cosa y representación palabra), arribando a que el enlace con las palabras es lo que permite que algo devenga preconscious o consciente (Freud, 1986 [1923]).

Por su parte, el *Ello* sería la continuación del yo que se comporta como inconsciente. El individuo se compone de un *ello*, no conocido e inconsciente, sobre el cual se apoya el yo. Así este último va a lidiar con las exigencias provenientes del mundo exterior, y el *ello* con las del interior, rigiéndose éste por el principio de placer y el yo por el principio de realidad.

Finalmente, el *Superyó*, cumple la función de actuar como portador del ideal del yo con el cual el yo se mide.

Lacan (citado en Cantú, 2011) considera que el inconsciente está estructurado como un lenguaje. A través del término *significante* Lacan amplía y precisa la función de lo que Freud llamaba “representación”. Aunque de ningún modo son términos equivalentes, así como Freud distingue entre representación cosa y representación palabra, Lacan lo hace entre *significante* y *letra*, en donde el primero de estos términos simboliza lo real de la cosa.

Ampliando las teorizaciones realizadas por Freud, diversos autores que serán desarrollados a lo largo de este trabajo, hablan de la importancia de ciertos elementos que contribuyen a la conformación psíquica y a su acceso desde las edades más tempranas.

Una imagen sugerente y poderosa es la que compara el desarrollo psicológico del niño con la teoría cosmológica del Big Bang desde la que se explica el nacimiento del Universo. En esta teoría, de una masa inicial indiferenciada que concentra en un pequeño punto todo un potencial de desarrollo, a partir de un determinado momento se van desplegando componentes que darán lugar a las estructuras astronómicas que hoy percibimos de forma diferenciada. De la misma manera, el recién nacido parece ofrecernos una masa indiferenciada de potencialidades con funciones psicológicas y sistemas conductuales amalgamados, y conforme se despliega el desarrollo del niño podemos ir identificando cada uno de ellos. (Galán, 2016, p.50)

El psiquismo es constituido, entre otros elementos, por la interacción con otros. Es por ello que uno de los aspectos esenciales al hablar de estructuración psíquica son los vínculos tempranos. El niño al nacer se encuentra totalmente desamparado, precisando de quienes lo rodean para fundarse y constituirse como sujeto.

### **1.1. Vínculo temprano - revisión de autores clásicos**

El ser humano es un animal social, y como tal, es imposible hablar de la constitución de su aparato psíquico si no se consideran los vínculos del mismo con quienes lo rodean. Cantú (2011) sugiere que el psiquismo humano es constituido en un marco de relaciones sociales que son establecidas de un modo singular. En relación a ello, las funciones materna y paterna, en interacción con el discurso sociocultural, son los organizadores principales del psiquismo incipiente. Altmann de Litvan (2015) plantea: “mucho antes de que el lenguaje verbal se desarrolle, en el primer año de vida, hay muchos sistemas de reglas compartidos para la regulación de la acción conjunta” (p.96).

De acuerdo a Schkolnik (2007) todo aquello que un niño percibe no se refleja directamente en la representación, sino que es procesado y traducido en función de una

dinámica pulsional que depende de las vivencias que surgen en el encuentro con el otro. Para que pueda darse una verdadera circulación del afecto, es necesaria una malla configurada mediante cadenas representacionales que son constituidas en ese encuentro con el otro y que parten del trabajo psíquico de dichas vivencias.

En ese sentido Casas De Pereda (1999) sugiere que la estructuración psíquica necesariamente involucra al otro, sea en su perspectiva real, como en su perspectiva simbólica. Por su parte, Laplanche (citado en Schkolnik, 2007) destaca “la importancia del otro para promover la transformación de los montajes sensorio-motrices del infans propios del ámbito biológico a las representaciones y afectos que caracterizan al psiquismo” (p.29), planteando que para fomentar o no las transformaciones del trabajo de simbolización serán esenciales las particularidades del encuentro con el otro.

También Freud (1986) [1923] propone que las primeras identificaciones con los progenitores tienen un lugar especial a nivel psíquico como resultado del sepultamiento del Complejo Edipo y de la sedimentación del yo. En los primeros meses y en la niñez temprana, las personas del mundo exterior son prolongaciones del *self*.

El apego en el niño es producto de las relaciones intersubjetivas que le aseguran protección, proximidad y contacto, y la consolidación de este lazo afectivo es decisivo para la constitución psíquica así como para la conformación de la subjetividad (Paolicchi et al., 2017).

Los padres, explican Fonagy y Target (1996), fomentan el sentido del niño en su *self* mental mediante procesos lingüísticos y de interacción complejos. Así, el desarrollo de la percepción del niño de los estados mentales de sí mismo y de los demás, depende del sentido de la realidad psíquica de su cuidador. Para poder entender la naturaleza del mundo mental, es necesario el descubrimiento y el reconocimiento del *self* en la mirada del otro. La necesidad de apego, de acuerdo a Vives, Lartigue y Córdoba (1992), establece que, el vínculo temprano del bebé con sus cuidadores es una necesidad primaria que se encuentra al servicio de la sobrevivencia de la especie. Durante el desarrollo del individuo, uno de los logros que se espera sea alcanzado es la capacidad de mentalizar. Que eso suceda depende, en cierta medida, de relaciones de apego seguras que lo faciliten. La importancia de esta conexión entre el apego y el poder conectar psicológicamente con otras personas, plantea Galán (2016), se evidencia en los planteos de Fonagy (citado en Galán, 2016), quien defiende que la función principal del apego sería justamente la de poder vincularse con otros seres humanos reconociendo en ellos sus propios mundos internos, pensamientos y sentimientos.

Considerando la importancia de la capacidad de mentalización en los niños, podríamos decir que en primer lugar le permite ver significativas las acciones de los demás, atribuyéndole pensamientos y sentimientos. En segundo lugar, lograr distinguir entre la realidad externa e interna. Al poder atribuir ideas y sentimientos tanto a sí mismo, como a los demás, el niño puede hacer mucho más explicable su mundo. En tercer lugar, adquiere un sitio de suma importancia en la comunicación. Sin poder representar el estado mental de los otros, la comunicación puede verse severamente limitada. Por último, la mentalización puede habilitar al individuo a contraer vínculos más profundos y significativos, en la medida que se conecten exitosamente lo interno y lo externo. Un fracaso parcial de esta capacidad, puede llevar a estados neuróticos (Fonagy y Target, 1996).

En el presente capítulo se hará un breve recorrido teórico por los principales autores clásicos que abordan la temática del vínculo temprano, las funciones parentales y el apego.

### **Anna Freud**

En la misma línea de las teorías realizadas por su padre (Sigmund Freud), esta autora enfatiza y profundiza sobre la importancia de las estructuras yoicas y los mecanismos de defensa. En relación a los vínculos tempranos Anna Freud (1985) plantea que la relación primitiva que el niño aprenda a establecer con sus figuras parentales de apego, el manejo materno de los deseos y el equilibrio de estos manejos entre la satisfacción, frustración y postergación, serán el prototipo de relación que adquirirá el niño para vincularse con el resto de su entorno ulteriormente. Sin embargo, el vínculo madre-bebé por sí solo no garantiza que el niño tenga asegurada su salud mental. Existen muchos factores que pueden influir en ella, y tener en cuenta las características de dicho vínculo es fundamental.

Asimismo, una vez superada la primera etapa de su infancia, diversos factores pueden seguir influyendo y modificando la vida del niño: acontecimientos traumáticos, pérdidas, seducciones y modificaciones en la estructura familiar, entre otros.

El papel de la madre respecto del lactante va mucho más allá de la misión de brindarle bienestar, satisfacer sus necesidades y ofrecerse como el primer objeto de sus tendencias emocionales. Su tarea debe recaer también sobre el yo en desarrollo del hijo. Es la madre quien debe actuar como una coraza protectora contra la excitación indebida hasta que el niño erija su propia barrera contra los estímulos. (...) Al introducir las rutinas y los ritmos familiares la madre estimula el sentido temporal del hijo y facilita sus funciones yoicas de memoria y orientación. El niño recurre al

sentido de realidad de su madre hasta que comienzan a funcionar su propia prueba de realidad y su capacidad para discriminarla de la fantasía. (Freud, A., 1985, p.20)

Esta autora organiza las necesidades del niño clasificándolas en físicas, intelectuales e instintivas y emocionales.

### **Melanie Klein**

Con algunas discrepancias en relación a las concepciones trabajadas por Anna Freud, Klein (s.f.) le confiere al niño desde su nacimiento un *yo* débil y poco organizado, el cual a través de ciertos mecanismos de defensa que posee le permiten el desarrollo de su psiquismo. Desde entonces, el niño se enfrenta constantemente con el impacto de la realidad, comenzando por el nacimiento y proseguido por incontables experiencias de gratificación y de frustración de sus propios deseos a lo largo de su desarrollo (Segal, 1965).

Entiende las fantasías inconscientes como la expresión mental de los instintos y por ello, al igual que estos, existen desde el comienzo de la vida misma, estando siempre presentes y activas. Cada impulso instintivo tiene una fantasía que le corresponde, siendo la creación de dichas fantasías una función a cargo del *yo*. A su vez, explica que si bien la fantasía inconsciente influye y altera de modo constante la percepción e interpretación de la realidad, en la dirección contraria la realidad también tiene su cuota de impacto sobre la fantasía inconsciente (Segal, 1965). En este sentido, es esencial tener en cuenta la interrelación entre la fantasía inconsciente y la realidad externa cuando se trata de evaluar la importancia del ambiente en el desarrollo del niño. Éste último tiene efectos considerables sobre la niñez.

Las funciones de la fantasía son múltiples y complejas, teniendo también un aspecto defensivo que debe ser valorado:

Como el objetivo de la fantasía es satisfacer impulsos instintivos prescindiendo de la realidad externa, se puede considerar que la gratificación proveniente de la fantasía es una defensa contra la realidad externa de la privación. Es, sin embargo, más que eso: es también una defensa contra la realidad interna. (Segal, 1965, pp.22, 23)

En su análisis de las relaciones objetales proyectivas e introyectivas tempranas ha revelado fantasías de objetos introyectados en el *yo* desde la infancia temprana, comenzando por la introyección del pecho ideal y persecutorio. En primer lugar, se introyectan objetos

parciales, primero el pecho y el pene. Luego se introyectan objetos totales, tales como la madre, el padre y la pareja parental. Explica que:

Cuanto más temprana es la introyección, más fantásticos son los objetos introyectados y más distorsionados están por lo que se ha proyectado en ellos. A medida que prosigue el desarrollo y se acrecienta el sentido de realidad, los objetos internos se aproximan más a las personas reales del mundo exterior. (Segal, 1965, p.26)

Destaca fundamentalmente la estrecha relación entre estructura y fantasía inconsciente.

### **Marshall Klaus y John Kennell**

Es probable que el vínculo más sólido que exista entre los seres humanos sea el de la madre y su bebé. Según Klaus y Kennell (1978) esto se debe en primer lugar a que la gestación del mismo se da dentro del cuerpo materno y, en segundo lugar, a que luego de que el bebé nace son los padres quienes serán los encargados de atender y satisfacer sus necesidades y garantizar su protección. Coinciden en considerar que las particularidades de estos vínculos condicionarán las futuras relaciones que el niño pueda establecer con otros.

Definen el apego como “una relación singular y específica entre dos personas, que persiste en el curso del tiempo” (Klaus y Kennell, 1978, p.16). Las caricias, los besos, las canciones de cuna, las prolongadas miradas de cariño y el contacto físico, son algunos de los ejemplos que sirven como manifestación del afecto hacia una persona específica.

Diferencian tres etapas sustanciales para el establecimiento del apego: antes, durante y después del embarazo. Dentro de la etapa previa señalan los aspectos vinculados a la planificación del bebé. Durante el embarazo la importancia de confirmarlo y aceptarlo, la atención a los movimientos fetales y el reconocer al feto como un individuo. Por último, en la etapa posterior al nacimiento, serían fundamentales todas las acciones vinculadas al contacto directo con el neonato, mirada y tacto fundamentalmente, así como también la atención necesaria hacia el mismo (Klaus y Kennell, 1978).

### **Donald Winnicott**

Winnicott (1993) [1962] plantea que en las etapas más tempranas del desarrollo del niño el funcionamiento del yo debe ser un concepto que no puede separarse de la existencia

del pequeño como persona. En este sentido, define al yo como un término que puede ser utilizado para describir aquella parte de la personalidad de un individuo en crecimiento, que en condiciones apropiadas va a integrarse en una unidad.

Propone pensar la etapa infantil como una fase anterior a la aparición de la palabra y del empleo de símbolos verbales (Winnicott, 1993 [1960]).

La razón principal por la cual en el desarrollo infantil el infante por lo común llega a ser capaz de dominar al ello, y el yo capaz de incluirlo, es el hecho del cuidado materno, mientras el yo materno instrumenta el yo del infante y de ese modo le da poder y estabilidad. (Winnicott, 1993 [1960], p. 52)

A su vez, emplea el término “sostén” para hacer referencia no solo al soporte físico sino también a toda la provisión ambiental, abarcando desde la totalidad del cuidado rutinario, diurno y nocturno, hasta los cambios cotidianos propios del infante como su desarrollo y crecimiento. “El sostén, aunque comienza antes, después se superpone con las experiencias instintivas que con el transcurso del tiempo determinarán las relaciones objetales” (Winnicott, 1993 [1960], p. 56).

En relación a la dependencia del individuo la clasifica en 3 fases. La primera de ellas como dependencia absoluta, etapa en la cual el infante depende por completo del cuidado materno/paterno, convirtiéndose éstos en su ambiente facilitador. La segunda etapa sería la dependencia relativa, período en el cual el infante da cuenta de la necesidad de ciertos cuidados maternos y poco a poco los comienza a relacionar con sus propios impulsos personales. Esta etapa, ubicada entre los seis meses y los dos años, se concibe como una etapa adaptativa, en la cual poco a poco la dependencia del bebé va disminuyendo. Finalmente, la fase denominada hacia la independencia, en la cual el infante desarrolla medios para poder prescindir de los cuidados maternos, alcanzándolo mediante la acumulación de los recuerdos de cuidado, la proyección de sus necesidades personales y la introyección de detalles de cuidado con el desarrollo de confianza en el ambiente. Paulatinamente el niño se encuentra más dotado de herramientas que le permitan enfrentarse al mundo por sí mismo. Sin embargo, destaca que la independencia nunca es absoluta dado que un individuo sano siempre necesita de su relación con el ambiente que lo rodea.

Un niño tiene entre sus necesidades contar con figuras parentales con las cuales pueda identificarse. Las normas morales y culturales a esta edad no tienen sentido si son impuestas, lo importante son las conductas que los niños pueden ver en sus padres y la imitación que éstos hagan de ellas. Estas conductas percibidas serán las cosas que el

pequeño tomará, repetirá y contra lo cual reaccionará, utilizándolo de diversas maneras en su proceso de autodesarrollo (Winnicott, 1986).

Es esperable que el niño antes de ser capaz de identificarse con otras personas, necesite una consolidación progresiva de su yo como una unidad, así como también de una capacidad de sentir que el mundo interno y externo están en constante intercambio. Sin embargo no debe olvidarse que estos aspectos relacionados al mundo interior y exterior del niño son distintos a su yo, siendo éste último individual, único e irrepetible en otra criatura (Winnicott, 1986).

En los primeros momentos del desarrollo del niño el ambiente cumple un papel fundamental. En ese sentido Winnicott (1979) [1971] se refiere a los objetos y fenómenos transicionales como aquellos que pertenecen al universo de la ilusión, constituyendo la base de iniciación de la experiencia. Entre el espacio intrapsíquico y el espacio exterior existe un tercer espacio “intermedio”, transicional, que delimita y reúne el mundo subjetivo con el mundo objetivo, habilita los intercambios tempranos entre el niño y sus cuidadores, dando lugar a los fenómenos transicionales.

Esa primera etapa del desarrollo es posibilitada por la capacidad especial de la madre para adaptarse a las necesidades de su hijo, con lo cual le permite forjarse la ilusión de que lo que él cree existe en la realidad. (p. 32)

### **John Bowlby**

Bowlby (1989) define el apego como un sistema motivacional de base biológica esencial para el desarrollo, en la cual las constantes sensoriales innatas le garantizan al bebé su proximidad con otros seres humanos. Se estructura en la experiencia interactiva dado que la comunicación precede a la representación simbólica. Se trata de una experiencia recíproca con el sistema de cuidados del adulto, que se orienta hacia la predicción de las condiciones que posibilitan el bienestar psicofísico del pequeño a través de patrones de interacción.

El apego puede ser clasificado según su estilo en cuatro grandes categorías propuestas por Ainsworth (citado en Salinas-Quiroz, 2013): Seguro, Evitativo, Ambivalente y Desorganizado, siendo estos tres últimos del tipo inseguro.

En el apego de tipo *seguro* suelen observarse con más frecuencia emociones de angustia en los bebés frente a la separación del cuidador (quién es utilizado como base segura) y la calma cuando el mismo regresa, predominando en este vínculo la confianza, la

seguridad y la calidez. Por su parte, el apego *inseguro* ha sido subdividido en tres categorías. El apego *evitativo* se diferencia por evidenciar en los bebés una ausencia de enojo y angustia frente a la separación del cuidador, y de quién su reaparición le resulta indiferente. Se destacan las conductas de distancia y evitación, rechazando muchas veces el acercamiento que el cuidador intenta generar. En el apego *ambivalente*, generalmente puede verse en el bebé una angustia exacerbada frente a las separaciones del cuidador que no parece disminuir al reunirse nuevamente con este. En su interacción con el cuidador alterna conductas que varían entre el enojo y la preocupación, viéndose una exageración de sus afectos que buscarían asegurar su atención. Por último, el apego de tipo *desorganizado* fue en ocasiones considerado inclasificable, dado que al momento de reunirse con su cuidador tras la separación, el bebé manifiesta diversas conductas confusas y contradictorias (Garrido-Rojas, 2006).

Todos estos sistemas de apego, si bien se mantienen activos y necesitan de la disponibilidad ambiental constantemente, se activan especialmente en situaciones de peligro o ansiedad, y se expresan mediante la orientación dirigida a mantener próxima a la figura de apego (Bowlby citado en Paolicchi et al., 2017).

Al igual que los anteriores autores que abordan la temática de los vínculos tempranos, Bowlby (1989) plantea que los tipos de experiencia que tiene un individuo en su familia de origen (o fuera de ella si no la tiene) determinan el modo en que él mismo organiza su conducta de apego. En base a ello, afirma que los bebés humanos, así como los de otras especies, están programados para que su desarrollo se dé en un cooperativismo social, que será ejercido o no dependiendo en parte de cómo sean tratados.

Por otro lado, propone un concepto de crianza de los niños caracterizado por la creación de sus progenitores de una base segura, a partir de la cual el niño va adquiriendo la tranquilidad de salir al mundo exterior teniendo la certeza de que al regresar será bien recibido. Este autor le otorga una importancia central a la disponibilidad afectiva parental a lo largo de la niñez y la adolescencia (Bowlby, 1989).

## **1.2. ¿Cómo se estructura el aparato psíquico?**

Casas de Pereda (2015) sugiere pensar la estructuración psíquica como un proceso en el cual el sujeto se va realizando en relación con el otro (principalmente con quienes cumplen las funciones materna y paterna) a causa de la indefensión que le es inherente al ser humano en sus etapas más tempranas de la vida. Así, en el encuentro con el otro y con sus primeras palabras, el sujeto comienza a sostener y articular sus primeras marcas, las

cuales serían parte de un proceso en permanente actividad constitutiva. En este sentido, la negación resultaría central para esta autora:

Pienso que lo que está allí implicado, como sustrato inconsciente, como meollo de la estructuración, es un juego de presencia-ausencia que vuelve consistente el símbolo de la negación. Este sería el pivot esencial en la constitución de la división del sujeto y la organización de las instancias. (p. 27)

Así la negación no sería igualada a la nada, sino que sería una acción creadora al igual que la muerte, noción que cumpliría otro papel protagónico dado que uno de sus efectos es el entendimiento de una actividad de separación (Hegel, citado en Casas de Pereda, 2015). La muerte y la negatividad, serían entonces parte de un estrecho vínculo que genera la vida psíquica y el entendimiento. Se distinguen tres modalidades del *No* distintas: negación discriminativa, el *No* de la prohibición y la negación como sustituto intelectual de la represión (Casas de Pereda, 2015).

Kachinovsky (2016), propone que el aparato psíquico se funda gracias a la represión originaria desde el momento en que se fijan los límites entre las instancias Consciente-Preconsciente e Inconsciente. Dichos procesos de estructuración psíquica estarían ligados a los destinos pulsionales, los cuales configuran dos ámbitos diferenciados en cuanto a su modo de funcionamiento que conforman a su vez dos subcategorías. La primera de ellas hace referencia a “un ámbito dual, propio de las defensas binarias (transformación en lo contrario, vuelta sobre sí mismo y desmentida)” y la segunda a “un ámbito triádico, en el que la prohibición se interpone entre el sujeto y el objeto (represión y sublimación)” (p. 38).

Sin embargo, tal como lo plantea Peskin (2015) si se tiene en cuenta una concepción dinámica del psiquismo es necesario concebirlo como en constante cambio y modificación:

Justamente, la noción de estructuración, en vez de la de estructura, deshace la visión estructuralista y da lugar, en consecuencia, a considerar que todo proceso psíquico es dinámico. Lo estático, lo constante, se produciría a causa de fenómenos repetitivos, o reiterativos, que aparentan ser una forma establecida, fijada de una vez para siempre, aunque en realidad es cambiante e incluye lo imponderable. Estas consideraciones nos sitúan ante el desafío de pensar el psiquismo humano en permanente construcción, demolición y reconstrucción. (p.39)

Según Green (citado en Milanesi, 2018), el psiquismo es creado en una tensión dinámica entre la pulsión y el objeto, por lo que ni el polo intrapsíquico (pulsión) ni el polo

intersubjetivo (relación de objeto) por sí solos serían la causa principal de la constitución psíquica.

Quienes cumplen las funciones parentales, explica Knobel Freud (2010), son los responsables de habilitar los interjuegos permanentemente en donde transcurren los hechos de estructuración psíquica, y con dichos interjuegos hace referencia a los de presencia-ausencia, ilusión-desilusión y espacio-tiempo. En función de ello, tal como lo plantea Ulriksen de Viñar (2005), considerando que la presencia del otro se encuentra desde el comienzo, la estructuración psíquica puede darse siempre y cuando exista un otro hablante.

Wellman (citado en Fonagy y Target, 1996) propone que hasta aproximadamente los 4 años, no se desarrolla en los niños completamente la capacidad de atribuir estados mentales intencionales (tales como deseos, objetivos, creencias), a sí mismos ni a los otros como explicación de sus acciones. Para poder adquirir dicha capacidad, es necesario previamente tener conciencia de las mentes de otras personas. Algunos precursores de ello durante el primer año de vida podrían ser, entre otros, el señalamiento y la mirada del cuidador.

En la niñez temprana, explican Fonagy y Target (1996), la realidad psíquica es caracterizada por dos modalidades de relacionamiento de las experiencias internas y las situaciones externas. La primera de ellas es la modalidad de equivalencia psíquica, en la que el niño espera que el mundo interno de él y de los demás se correspondan con la realidad externa. Aquí la experiencia subjetiva frecuentemente se distorsionara para empatar la información proveniente del afuera. La segunda de ellas es la modalidad hacer de cuenta, en la cual mientras el niño se encuentra implicado en el juego sabe que su experiencia interna puede no reflejar la realidad externa, por lo que los piensa como dos mundos separados sin implicaciones de uno sobre el otro.

El desarrollo "normal" del niño implica integrar estas dos modalidades, arribando así a una etapa de mentalización o modalidad reflexiva, en la que los estados mentales pueden ser experimentados como representaciones. Si bien la realidad interna y externa pueden verse unidas, son aceptadas difiriendo en formas importantes, sin tener que ser equiparadas una con la otra.

La mentalización surge normalmente a través de la experiencia del niño de que sus estados mentales son reflejados, prototípicamente por medio de la experiencia del juego seguro con un padre o un niño mayor, quien facilita la integración

de las modalidades de hacer de cuenta y de equivalencia psíquica. (Fonagy y Target, 1996, p.65)

Por su parte, Piaget (citado en Montoya, 2004) propone que la capacidad y los conocimientos del niño se estructuran a partir de su entorno y de sí mismo, y por ello uno de los requisitos fundamentales para la asimilación de la experiencia social y los conocimientos es, como ya se ha dicho por otros autores del presente trabajo, la fantasía.

### **1.3. Simbolización**

Las palabras, según Guerra (2014), son una herramienta psíquica para interpelar lo que falta, es decir, la ausencia estructurante de la madre, son soporte y objetivo de un proceso de simbolización. Estos últimos en la infancia son, al decir de Milanesi (2018), procesos complejos que posibilitan comprender el devenir singular de la subjetividad de cada niño. En relación a ello, nunca debe ser olvidado que el psiquismo de un niño nace ligado a un otro. Ulriksen de Viñar (2005) plantea:

La palabra, el lenguaje, es una adquisición, un logro de un trabajo psíquico complejo, que lleva a la instauración de la función simbólica, es decir a la pérdida, la muerte de la cosa. La palabra toma el lugar de una pérdida, de una distancia, de una renuncia al objeto: la simbolización. (p. 351)

Guerra (2014) explica que el proceso de simbolización es uno de los procesos esenciales a través de los cuales el ser humano deviene sujeto. Si éste no estuviera acompañado y sustentado por dicho proceso, entonces no existiría posibilidad de subjetivación. El trabajo de simbolización, entre otras cosas, alude a un trabajo de acceso a la representación, entendiendo ésta última como “el trabajo psíquico de volver a hacer presente (a nivel intrapsíquico) el objeto de la pulsión cuando está ausente perceptivamente” (p.74).

Así, la simbolización, es comprendida como un aspecto fundante y esencial del aparato psíquico, para alcanzar una forma de funcionamiento que habilite al sujeto a expresar e integrar sus deseos (Guerra, 2014). De este modo, a través de la imaginación, los niños logran, gradualmente, adquirir y sofisticar sus recursos de simbolización, conceptualización y pensamiento (Grunin y Schlemenson, 2015).

Casas de Pereda (1999) sostiene que:

Del mismo modo que la madre otorga objetos que sostienen y enriquecen el proceso de simbolización, también entrega a través de los cuentos, fantasías propias y ajenas para la disponibilidad del niño. Y en esta modalidad de los “dones” el cuento adquiere paulatinamente toda su relevancia, dependiendo a su vez de las cualidades maternas en el relato, donde por el rol de la imagen visual y sonora, la ilustración se adueña de los significantes. (p.78)

En cuanto a la producción simbólica, Kachinovsky (2016) la entiende como una actividad representacional compleja que constituye una vía regia de acceso al funcionamiento psíquico de un sujeto. Por su parte, Cantú (2011) la define como “la modalidad de apropiación singular que el sujeto hace del lenguaje y los objetos de conocimiento a la vez, en tanto oferta simbólica de inscripción social y en tanto capaz de otorgarle sentido a su experiencia subjetiva” (p.19). En este sentido se presenta como producto a la vez que producción de sujeto psíquico a través del lenguaje.

A su vez, Casas de Pereda (1999) plantea que la simbolización aparece entre el cuerpo y la palabra, y está implicada en todas las formaciones del inconsciente (lapsus, síntoma, sueño, acto fallido, transferencia). En la infancia la simbolización “implica la difícil tarea de “construir-abarcar” la realidad, donde, desde la indefensión, el deseo inconsciente en entrelazada reunión con las defensas da cuenta del sujeto del inconsciente” (p.75). Propone pensar la simbolización en distintos grados que posibilitarían concebir distintos acontecimientos psíquicos solidarios entre sí.

La perspectiva de la simbolización como acontecer entre dos significantes puede darse de dos modos: como momento de producción, articulación, en una cadena de pensamiento y/o en cada momento en que actúan los mecanismos defensivos (...) Los dos modos señalados de simbolización abarcan todos los procesos psíquicos de un sujeto de deseo inconsciente, viviendo, construyendo-se su mundo objetual. (p. 331)

Otra forma de pensar la simbolización, según Casas De Pereda (1999) sería en relación al conflicto psíquico, al interjuego entre las defensas y los deseos que evidencia la organización y diferenciación de las instancias psíquicas. “Simbolización, entonces, solidaria del trabajo de representación psíquica que anuda el problema de la huella mnémica con la disponibilidad metafórica que implica el juicio del pensamiento” (p.334).

Rousillon (citado en Schkolnik, 2007) destaca el papel simbolizante del objeto. Esto se debe a su disponibilidad libidinal para ser usado en el imprescindible trabajo de

presencia-ausencia que habilita a la construcción de la ausencia. En dicho escenario vincular se da lo que denominaría como simbolización primaria; “promueve la transformación del signo de percepción en representación cosa y el de simbolización secundaria, vinculado la traducción de esta última en representación palabra” (p.30).

Si entendemos la función simbólica como ha sido definida, no puede hacerse a un lado la importancia de la fantasía en el desarrollo de dicha capacidad. La fantasía del niño tiene un poder ilimitado, que radica en su capacidad de poder dotar de vida al objeto más insignificante. Montoya (2004) plantea que psicólogos han dividido la evolución de la fantasía en distintas fases:

La primera consiste en el paso de la imaginación pasiva a la imaginación activa y creadora; la segunda, conocida con el nombre de “animismo”, es la etapa en la cual el niño atribuye conciencia y voluntad a los elementos inorgánicos y a los fenómenos de la naturaleza (...) el niño ingresa a la tercera etapa, en la cual imagina a personajes sobrenaturales cuyas hazañas lo seducen y sugestionan. (p. 18)

Lacan (citado en Pereira, 2007) hace alusión a que lo fundamental quizá no sean los “símbolos” en sí mismos, sino más bien el trabajo de simbolización que estos habilitan cuando se logra estructurar adecuadamente el trabajo de la simbolización. En esta intervendrían siempre, lo Simbólico, lo Imaginario y lo Real, tres registros que no podrían ser definidos sin su interrelación. Con “lo Simbólico” se hace referencia a una cadena significativa y a una introducción de un tercero, con “lo Imaginario” a un significado, un encuentro de sentidos, una representación, y con “lo Real” a lo perdido, incognoscible. Lacan a través en la noción de “significante” amplía y precisa la función “representación” a la cual Freud (1986) [1923] había referido (y se ha hecho referencia anteriormente en el trabajo).

En los cuentos se pueden encontrar sentidos que metaforizan otros. Casas de Pereda (1999) propone:

Precisamente, de lo que se trata, es de una anticipación simbólica, imaginarizada de una manera particularmente aguda y sensible. Hay un verdadero universo simbólico aportado a través de las sagas, mitos y cuentos, que constituyen anclajes y referentes que nos determinan. (p.77)

Como se ha dicho en al comienzo del trabajo, los sujetos son animales sociales, y uno de los procesos cognoscitivos superiores que lo diferencian de los animales irracionales son el pensamiento y la fantasía (Montoya, 2004).

Freud (1984) [1856-1939] definió la fantasía como un fenómeno que no puede ser separado del pensamiento humano, presente en los niños como una actividad psíquica que se encuentra en la base del juego, y en los adultos a través del arte, puesto que sus instintos insatisfechos son las fuerzas que impulsan dicha fantasía (y cada fantasía es una satisfacción de deseos). Plantea que juego y arte permiten al sujeto soportar una realidad copada de contradicciones y conflictos.

De acuerdo a Melanie Klein (1930), la fantasía se encuentra en acción desde el inicio de la vida mental, y en ella se basa la relación del niño con su propio cuerpo y con el mundo circundante. A su vez, propone que el hecho de fantasear es una defensa contra las realidades dolorosas que puedan presentarse. Acerca de la fantasía propone que el simbolismo es la base de toda fantasía y sublimación.

Por su parte, Montoya (2004) destaca que la fantasía reúne sus elementos de la realidad tanto externa como interna, concibiendo a través de ella una realidad diferente, transformada. A su vez, cumple una función indispensable en la vida: “no sólo porque sirve como válvula de escape a la realidad existencial, sino también porque es la fuerza impulsora que permite rectificar la realidad insatisfactoria y realizar los deseos inconclusos por medio de los ensueños” (p. 6).

A través del cuento los padres aportan a los niños fantasías universales y primordiales que son testimonio de la existencia de una estructura simbólica. Tanto Casas de Pereda (1999) como Knobel Freud (2010) plantean que tal vez tan importante como el cuento en sí mismo, sea el hecho de que los padres participan de ello, de un modo esencial, ayudando a fundar los objetos, ilusiones y relatando fantasías.

#### **1.4. Restricciones en la simbolización**

Aristóteles (citado en Vázquez, 2010), define a la metáfora como la transferencia del nombre de una cosa a otra. Las metáforas son un recurso empleado por la mayoría de las personas, utilizadas frecuentemente en discursos cotidianos. Al no explicitar su semejanza, estas quedan abiertas a la interpretación de cada uno, por lo que el nivel de claridad de las metáforas depende de qué tan clara sea la semejanza de lo que se compara y del talento de quienes dialogan para captarlas. Las metáforas también pueden tener un valor cognitivo, dado que describen la realidad y reconceptualizan la información (Vázquez, 2010).

En los últimos años, las metáforas han sido comprendidas también como un proceso de construcción de significados, en donde el significado del lenguaje depende de las

circunstancias y del contexto en los que se da el acto comunicativo (Rojas de Escalona, 2005). Lakoff y Johnson (citados en Rojas de Escalona, 2005) plantean que:

Nuestro mundo está estructurado conceptualmente y la metáfora representa una expresión cotidiana del pensamiento estructurado. Nuestro pensamiento es generalmente metafórico y esta estructura de pensamiento influye en nuestras acciones. Estamos tan acostumbrados a hablar metafóricamente que esta forma de expresión pasa desapercibida en nuestro hablar habitual (...) En efecto, las metáforas no sólo nos permiten comprender los conceptos más abstractos en términos de otros más concretos o ya conocidos sino que además, estructuran nuestras actitudes y acciones, afectan la forma como percibimos el mundo y el modo como actuamos frente a él. (pp. 55-56)

Guerra (2014), plantea que si nos referimos a metáforas, debemos considerar que no existe una simbolización sin una experiencia de separación-desplazamiento en el espacio. Toda simbolización se encuentra configurada por un juego de sustituciones que tiene como eje el trabajo de la metaforización, es decir, el desplazamiento de una cosa en otra.

Si entendemos la simbolización como una actividad representacional fundamental, deberíamos considerar qué sucede entonces en aquellos sujetos en quienes falla dicho proceso. El fracaso en la capacidad de simbolización es una restricción que afecta a muchos niños teniendo consecuencias diversas. Schkolnik (2007) entiende que lo que se califica de "irrepresentable" estaría asociado a una falla en el nivel psíquico del sujeto que imposibilita la simbolización y la traducción necesaria que permite la formación de los encadenamientos representacionales que fundan un registro metafórico habilitador de la resignificación a través de la palabra.

Grunin y Schlemenson (2015) plantean algunas consecuencias que puede tener una capacidad de simbolización limitada:

Cuando las modalidades de simbolización acerca de la experiencia tienden a presentarse de forma restrictiva, los procesos de aprendizaje de los jóvenes se empobrecen considerablemente, debido a la presencia de aspectos de sobreadaptación, rigidez simbólica, o bien, de fuerte impulsividad, que pueden distinguir los intercambios establecidos con los objetos secundarios, sociales y de conocimiento, incluida la propia actividad de pensamiento como objeto de investidura. (p.2)

Rousillon (citado en Schkolnik, 2007) plantea que sujetos con dificultades en el proceso de simbolización primaria pueden desarrollar psicopatologías que “desbordan el registro propio de las neurosis y califica como patologías identitario-narcisistas” (p.30).

En las patologías que desbordan lo propiamente neurótico, nos encontramos en la clínica con expresiones de un modo de funcionamiento que catalogamos como arcaico, que en alguna medida ya Freud lo tenía en cuenta al referirse a los “fenómenos residuales”. Lo arcaico no es lo originario sino la expresión a posteriori, en un psiquismo ya constituido, de fallas a nivel de la represión originaria y una fuerte desmentida de la alteridad que da lugar a la persistencia del narcisismo primario, afectando la instauración de la represión secundaria y la constitución del yo. La tendencia a la indiscriminación da lugar a vínculos fusionales y un conflicto marcado tanto por el pánico del encierro en lo fusional como por la posibilidad de ruptura con el objeto. (Schkolnik, 2007, p.30)

En la clínica, a estas manifestaciones se le suman intolerancia a la frustración, manifestaciones de una sexualidad pre genital y una agresividad generalmente orientada al masoquismo. Cuando las fallas se dan en la represión secundaria, las modalidades de funcionamiento que resultan son mayoritariamente del tipo neuróticas, y clínicamente responden al retorno de lo reprimido (Schkolnik, 2007).

Casas de Pereda (1996), explica que al referirse a déficit o trastornos en la simbolización esto abarcaría, en primer lugar trastornos del pensamiento, que muestran una dificultad en la discriminación fantasía-realidad. Aquí surge el incierto límite entre las creencias, por un lado, y el delirio por otro. En segundo lugar el predominio del acto sobre la palabra, es decir, actuaciones, adicciones, psicósomática, etc. En ambos aparecerían el exceso de referentes fácticos y dificultades con la metáfora. Propone que son trastornos de la sustitución que imposibilitan a la metáfora surgir en su mayor nivel de abstracción.

## **2. EL CUENTO INFANTIL**

*“El relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta.”*

*Barthes, 1977*

## **2.1. Definición**

El cuento es la más antigua de las formas literarias. En sus comienzos el propósito del mismo era enseñar, pero luego su condición esencial se convirtió en estimular los intereses del lector (Cooper, 2005). Un cuento, tal y como lo entiende Cortázar (1970), es un género literario que resulta significativo sólo cuando “quiebra sus propios límites con esa explosión de energía espiritual que ilumina bruscamente algo que va mucho más allá de la pequeña y a veces miserable anécdota que cuenta” (p.5).

Por su parte, González (1986) define al cuento como un género oral, que está destinado a ser memorizado para conservarse y ser transmitido. Plantea que éste tiene siempre un esquema simple y bien constituido, de modo que pueda ser entendido por quienes lo escuchan. Su contenido conceptual debería ser poco denso y con numerosas repeticiones para que los receptores puedan hacerse cargo de elementos mal captados o no aprehendidos en un primer momento.

A pesar de los inevitables y abundantes cambios socioculturales, el cuento infantil tiene la capacidad de nunca perder su vigencia, sino resignificarse y adaptarse, siempre teniendo en cuenta la fuerte necesidad de contar a la vez que de escuchar. Lo que si tal vez se modifique son sus contenidos y formatos de modo que puedan adaptarse a los ineludibles cambios socioculturales (Casas de Pereda, 1999; Knobel Freud, 2010).

En las civilizaciones occidentales en las que predomina lo racional, dice González (1986), el cuento cumple la función de rehabilitar la fantasía y responder a las necesidades de magia de los niños. Montoya (2004), por su parte, explica que la fantasía es una condición fundamental para el normal desarrollo de la personalidad del niño y una facultad humana que ocupa un lugar privilegiado en su vida mental. A través de la imaginación los niños intentan ocupar el vacío de su capacidad cognoscitiva.

## **2.2. Relaciones y diferencias entre mitos y cuentos**

El hombre desde siempre se ha sentido intrigado por conocer el principio y final de todas las cosas, incluso de aquellas que resultan inexplicables. Es así que usando su inteligencia intentó como pudo explicar el mundo. De la información proveniente del entorno inmediato (la naturaleza) adquirió conocimiento y experiencia, y cuando eso faltó utilizó su imaginación. Así fue como los mitos comenzaron a adquirir un lugar relevante, en ellos se hallaban las propias verdades que el hombre se creaba. La fe en estos mitos resultaba necesaria, y es por ello que cuando hacemos alusión a los mitos, lo hacemos en un sentido

convencional, como una narración que informa y explica el modo en que se ordenaba el mundo antiguo. La palabra “mitología” proviene del griego, pero en casi todos los demás idiomas se mantiene dicho término demostrando el valor universal que tiene este tesoro cultural que hasta los días de hoy perdura (Souli, 1995).

Rosales (citado en Pérez, 1988) propone que el primer mito de la historia fue la primera palabra. El mito, es a su vez la “antesala” de los símbolos y éstos de las abstracciones o conceptos. El simbolismo es la esencia de toda actividad humana, por lo que cualquier expresión que provenga de ella será simbólica desde su origen. Pérez (1988) expresa que tanto los mitos como los símbolos son las formas expresivas fundamentales en los seres humanos y el origen de toda literatura.

Lo mítico y lo simbólico son el producto de la reacción del hombre primitivo ante la vida y, como consecuencia, la expresión en forma dramática (...) de sus propias creencias. La mentalidad primigenia ha creado los mitos, muchas veces como reflejo o imagen de fenómenos naturales. El mito es, en sus orígenes, una creación simplista o elemental. (...) al representar ideas y fuerzas naturales, son una de las primeras manifestaciones de la inteligencia humana. (Pérez, 1988, p.10)

Los mitos son la primera expresión poética del hombre. Reflejan los aspectos más complejos del psiquismo individual a la vez que de la conciencia colectiva, por lo que no se limitan a un tiempo determinado, sino que constituyen una concepción global del universo. Algo similar sucede con las escrituras religiosas. A través de ellas las distintas religiones de la historia han buscado preservar y transmitir los valores por los cuales se rige cada una de ellas. Si bien son historias antiguas, más allá de si han sido reales o no, buscan mantener viva la memoria, tradición y los valores esenciales de cada religión.

Aquí tropezamos con un hecho asombroso; esas tradiciones, en vez de debilitarse con el tiempo, se volvieron cada vez más poderosas en el curso de los siglos, esforzaron su ingreso en las posteriores elaboraciones de la historiografía oficial, y al fin mostraron bastante fuerza para influir de una manera decisiva sobre el pensar y el obrar del pueblo. (Freud, 1939, p.67)

Al igual que en los mitos y cuentos infantiles, en este tipo de escrituras se realiza una invitación a un mundo fantástico, a través del cual los padres buscan acercarlos a los niños estas lecturas como ejemplos morales, de lo que debe o no ser imitado.

Sería importante realizar una distinción entre el concepto de metáfora y el de símbolo. La primera de dichas nociones, como ya fue trabajada, es la expresión de una idea por medio de una imagen, excluyendo el sentido real de aquello representado. El símbolo, por su parte, “supone la realidad del objeto que se toma con carácter simbólico” (Pérez, 1988, p.11).

Resulta interesante analizar las diferencias que pueden hallarse entre los mitos y relatos convencionales como, por ejemplo, los cuentos. El mito, según Villalón y Ruiz (2014), en un sentido etimológico, significa “palabra”, algo que antecede al cuento. Proponen que los mitos son relatos de carácter sagrado, asociados a seres sobrenaturales, como héroes y dioses, que tienen como propósito la explicación sobre la creación de diversas culturas y el origen del mundo. En síntesis, significan al mundo explicando cómo los acontecimientos han ido sucediendo para que hoy los hombres se encuentren dónde están.

Knobel Freud (2010) considera que dado que los mitos surgen de historias y deseos, en ellos siempre podremos encontrar algo que nos pertenece. Montoya (2004), por su parte, plantea que tanto los mitos como las leyendas son el resultado de la expresión íntima del hombre primitivo y, como tal, de forma simple y encantadora atrapan al niño en una etapa de su vida también primitiva, destacando en la mayoría de las veces el carácter heroico del hombre.

El cuento, sin embargo, es un relato de ficción que generalmente comienza dando inicio a las acciones que acontecerán en él a través de un pasado que no puede ser localizado: “Había un vez...”. Una característica que distingue al cuento de otros relatos es que en él todo se puede. En muchas oportunidades el cuento toma las temáticas de los mitos, pero dejando de lado su carácter sagrado y religioso. Generalmente los héroes de los mitos encarnan las leyes y a la comunidad, en cambio los héroes de los cuentos suelen representar al individuo (Villalón y Ruiz, 2014).

No obstante, entre los cuentos de hadas específicamente y los mitos se pueden hallar ciertas controversias. Éstos últimos corren el riesgo de poder decaer junto a la civilización de la cual provienen y sin embargo los cuentos de hadas posibilitan que los temas elementales sobrevivan en ellos, migrando a otras culturas, países y tiempos. Dado que los mitos se conforman de elementos contruidos en una expresión formal y ligada al consciente colectivo cultural de la civilización en la que se originaron, se puede decir que se encuentran más cerca de la consciencia y del material histórico conocido. Sin embargo, considerando la importancia de los mitos, éstos no deberían ser dejados de lado porque podrían funcionar como un “puente” cuando un cuento de hadas contiene cierto material que no es comprendido (Von Franz, 1996).

Jung (1974), autor que será tratado en el próximo capítulo, ha trabajado exhaustivamente sobre los mitos y los ha incorporado a su metodología analítica. Propone que “los mitos son ante todo manifestaciones psíquicas que reflejan la naturaleza del alma” (p.12).

### **2.3. El cuento como objeto transicional**

Winnicott (1979) utiliza los términos objetos transicionales y fenómenos transicionales para referirse a espacios intermedios de experiencias. En sus propias palabras, los define como:

La zona intermedia de experiencia, entre el pulgar y el osito, entre el erotismo oral y la verdadera relación de objeto, entre la actividad creadora primaria y la proyección de lo que ya se ha introyectado, entre el desconocimiento primario de la deuda y el reconocimiento de esta. (p.18)

Analiza que en el bebé recién nacido existe un estado intermedio entre su erotismo oral (y la utilización de su puño o sus dedos para estimular dicha zona) y su apertura al mundo de los objetos reales (como pueden serlo un peluche, un muñeco o un trapito, y su relación con ellos). Dicha etapa intermedia se destaca por el uso de los objetos transicionales. Estos constituyen una manifestación visible de un espacio particular de experiencia que no puede ser definida por completo de subjetiva ni de objetiva: los fenómenos transicionales. Estos no se encuentran en el interior del aparato psíquico, pero tampoco le pertenecen por completo a la realidad exterior. En este espacio intermedio es que se desarrolla, por ejemplo, el objeto del presente trabajo: el cuento.

Knobel Freud (2010) y Casas De Pereda (1999) plantean que un motivo fundamental para considerar al cuento como un objeto transicional estructurante es que a través de ellos los niños ponen en juego sus propias fantasías. De acuerdo a Kachinovsky (2016), el cuento articula lo particular con lo universal, cumpliendo así un papel de ligazón intrapsíquica e intersubjetiva. Asimismo, concibe al cuento como una simbolización abierta que reúne pasado, presente y futuro, enlazando la repetición con la diferencia, habilitando también la emergencia de lo desconocido e inesperado. Así puede oficiar como un objeto intermediario para el psiquismo.

La elección del cuento como objeto intermediario, promotor de situaciones simbólicas, se funda en su carácter de nexo entre espacios y procesos heterogéneos

o discontinuos, así como en su eventual protección de la intimidad. Modela los conflictos humanos en los que se motiva y de los que se nutre. (p.36)

El cuento, al igual que el sueño, y gracias a que cumpliría sus mismas funciones, puede ser ubicado dentro del espacio transicional, noción también propuesta por Winnicott (1979) [1971]. Si bien el cuento proviene del exterior, para que el niño se apropie de él necesita creer que su origen es interior, y finalmente poder quedarse en ese espacio intermedio y de intercambio en donde los deseos propios se cruzan con los deseos ajenos (Knobel Freud, 2010).

El niño, explica Casas De Pereda (1999), en su desarrollo necesita del movimiento y de los objetos para poder representar los sentidos. Asimismo, para poder articular dichos sentidos requiere de un otro. La ausencia/presencia de la madre, es reproducida en el objeto transicional, a través del cual se puede manipular de forma simbólica la continuidad metonímica con ella. Es importante destacar que importa tanto el valor simbólico del objeto, como su realidad.

La pérdida y la ausencia son elementos pertenecientes a la simbolización, en cuanto constituyen dinamismos esenciales de la misma. La tarea de sustitución, que es a la vez significación, requiere de esa circulación que es hecha posible por una pérdida: algo en lugar de otra cosa. (Casas De Pereda, 1999, p.333)

El objeto transicional es un objeto único que tiene la capacidad de hacer real y presente un hecho abstracto. A su vez, puede ser visto como un momento puntual del proceso de simbolización, específicamente como el momento metafórico. Winnicott (citado en Casas De Pereda, 1999) lo plantea como una señal de que lo psíquico está en estructura. A través del objeto transicional, entonces, se evidencia que existe un trabajo psíquico, donde en base a un objeto perdido, el niño lo crea, y en ese acto se constituye como sujeto. Casas De Pereda (1999) lo propone como la “creación de la realidad psíquica (también en la realidad material) de un objeto metonímico del encuentro con la madre, que habla de una tarea de simbolización aconteciendo” (p.74).

De acuerdo a Casas de Pereda (1999) la simbolización consiste en no tener la necesidad de cubrir las ausencias con un objeto, por ello la importancia los relatos. Knobel Freud (2010), plantea que así como el objeto transicional es una necesidad estructural, también los relatos y los cuentos lo son, gracias a que cumplen una función estructuradora para el psiquismo en los sujetos.

### **3. APORTES DEL CUENTO AL PROCESO DE SIMBOLIZACIÓN**

*“Todas las culturas han creado su propia literatura para interrogarse sobre el mundo y han procurado facilitar a los niños/as el acceso a ella, para ayudarles a encontrar sentido a la vida.”*

*Morón, 2010.*

Como se ha sugerido en los capítulos anteriores el cuento infantil cumple una función esencial en los niños. En sus primeros años de vida, el niño puede sentirse abrumado por el mundo que lo rodea y, para poder enfrentarlo y entenderlo, precisa que se le dé la oportunidad de ordenar sus sentimientos y extraer de ellos un sentido coherente (Bettelheim, 2002 [1976]). Los cuentos colaboran en gran medida para lograrlo, brindándole orientación sobre cómo comenzar a organizarse internamente. De algún modo, guían al niño ayudándolo a comprender sentimientos, normas y problemas, sugiriéndole sus posibles soluciones.

A través del jugar, del dibujar, del contar o escuchar un cuento el niño expresa su sentir y habla de cuáles son sus preocupaciones y temores en ese preciso momento. A modo de ejemplo, Casas de Pereda (1999), plantea que al jugar el niño utiliza el juguete para escenificar sus sensaciones, miedos y pensamientos, así como a través del cuento infantil lo hace para poner en juego sus propios fantasmas, encontrando en él un indudable placer estético y simbólico. Según Montoya (2014), estimulan su fantasía a la vez que lo ayudan a superar ataduras emocionales y a reflejar sus experiencias, haciendo énfasis en todas las etapas que atraviesa en el correr de su infancia.

A través de los siglos (sino milenios), al ser repetidos una y otra vez, los cuentos se han ido refinando y han llegado a transmitir, al mismo tiempo, sentidos evidentes y ocultos; han llegado a dirigirse simultáneamente a todos los niveles de la personalidad humana y a expresarse de un modo que alcanza la mente no educada del niño, así como la del adulto sofisticado. (Bettelheim, 2002 [1976], p. 11)

Los cuentos proporcionan mensajes importantes tanto al sistema inconsciente, como al preconscious y consciente. Las historias de los cuentos de hadas hablan del pequeño yo en formación. En ellos, a través de problemas universales que atañen a todos los sujetos, pero principalmente a los que ocupan lugar en el psiquismo infantil, se busca impulsar su desarrollo a la vez que liberar las pulsiones al preconscious e inconsciente. A medida que las historias van siendo comprendidas y decodificadas, se van haciendo conscientes, y van

dando cuerpo a las pulsiones del *ello*, mostrando diferentes modos de satisfacerlas, en función de las exigencias del *yo* y del *superyó* (Bettelheim, 2002 [1976]).

Como ya se ha dicho, el cuento tiene ciertos rasgos en común con los sueños. Sin embargo, su ventaja respecto a estos es que está formado por una estructura consciente, con un principio bien definido y un argumento que se dirige hacia una solución final. Otra virtud que poseen, es el hecho de que su contenido puede ser hablado abiertamente. El niño no necesita mantener en secreto los sentimientos que le despiertan lo que le ocurre en la historia, ni tampoco sentirse culpable por disfrutar esos pensamientos.

Ahora bien, ¿qué son los cuentos sin las palabras que lo componen? La palabra, explica Casas de Pereda (1999), es la expresión más elevada de abstracción y simbolización. Por su parte, Knobel Freud (2010) plantea que gracias a que los cuentos infantiles comienzan siempre con la ruptura del orden establecido mediante el famoso “Había una vez...” se habilita, a través de los mismos, a que se produzca un verdadero ejercicio de la simbolización. Esas tres palabras mágicas abren una puerta a un espacio que separa al lector de su realidad.

En relación a los cuentos de hadas específicamente, Von Franz (1996) los define como la expresión más simple y pura de los procesos psíquicos del inconsciente colectivo. Jung (1974) habla de un inconsciente colectivo que no surge de las experiencias y adquisiciones personales, sino que es innato y más profundo que el inconsciente personal. Es de naturaleza universal, es decir que tiene contenidos y modos de comportamiento que son iguales para todos los individuos. A los contenidos de dicho inconsciente los denomina arquetipos, haciendo referencia al carácter arcaico y primitivo de los mismos. El arquetipo “representa esencialmente un contenido inconsciente, que al concientizarse y ser percibido cambia de acuerdo con cada conciencia individual en que surge” (p.11). Podrían considerarse entonces las estructuras básicas de la imaginación.

Estos arquetipos vivirían y funcionarían en las capas más profundas del inconsciente, más precisamente en la capa filogenética a la cual, como se ha explicado en el apartado anterior, ha llamado inconsciente colectivo. Si bien es imposible hacer una lista completa de todos ellos, algunos de los principales definidos en pares opuestos serían la Gran Madre en oposición al Padre tiránico, el Viejo sabio en oposición al Pícaro Divino y *Ánima* (alma) en oposición a *Ánimus* (espíritu) (Jung, 1974).

Los cuentos de hadas delinean entonces la base humana universal y a través de los mismos son representados los arquetipos en su forma más plena, sencilla y precisa. Cooper (2005) expresa:

Los patrones arquetípicos expresan de una manera concreta las principales imágenes y símbolos, se producen en todo el mundo y constituyen un recurso del hombre para entenderse a sí mismo y al mundo que lo rodea. A través de estos patrones del mito, saga, leyenda y cuento de hadas discurre un significado cósmico, enraizado profundamente con la naturaleza humana, que toca continuamente sus cuerdas sensibles y busca respuestas. (p.6)

Von Franz (1996) propone la idea de que cada cuento está más allá de las diferencias culturales y raciales, y es un sistema relativamente cerrado que, a través de un significado psicológico esencial, expresa tanto figuras como eventos simbólicos. Serían un intento de describir un hecho psíquico, pero dada su complejidad se necesitan cientos de cuentos y versiones para que ese hecho entre en conciencia. En relación a ello, Bettelheim (2002) [1976] propone que los cuentos de hadas tienen un valor único e incalculable, dado que ponen a disposición de la imaginación infantil nuevas dimensiones, las cuales no sería posible alcanzar por sí mismo.

Elizagaray (citada en Montoya, 2004) realiza un paralelismo entre la actividad física realizada (como la gimnasia en los primeros años de vida) que favorece el desarrollo muscular del niño, con el modo en el que la imaginación fomenta el desarrollo de la actividad mental. Reconoce en la imaginación también instrumentos que benefician al conocimiento propio y del mundo que lo rodea. Casas de Pereda (1999) asegura que el cuento nos lleva de la mano a su objeto, el sujeto en plena estructuración psíquica: el niño.

Cuando un niño lee o escucha un cuento popular, explica Montoya (2014), lo que hace es poner en práctica el poder de sus fantasías. En el escenario ideal, el niño logra identificarse con uno de los personajes principales y, a través del mismo y los temas presentados en el cuento, logra trabajar conflictos internos y comprender cuál es el mejor camino para su resolución.

Bettelheim (2002) [1976] expresa:

Al presentar al niño caracteres totalmente opuestos, se le ayuda a comprender más fácilmente la diferencia entre ambos, cosa que no podría realizar si dichos personajes representaran fielmente la vida real, con todas las complejidades que caracterizan a los seres reales. (p.15)

La yuxtaposición de personajes con rasgos tan opuestos y las polarizaciones que se presentan en los cuentos infantiles aportan esta decisión básica sobre la cual se irá construyendo el desarrollo posterior de la personalidad del niño (Bettelheim, 2002 [1976]).

El enfrentamiento con las adversidades y dificultades de la vida son una parte intrínseca e inevitable de la existencia humana. En estos cuentos, existen frecuentemente ciertos mensajes que buscan transmitir de distinta manera cómo los niños podrían hacer frente a los obstáculos de la realidad. Bettelheim (2002) [1976] manifiesta que los niños son quienes más precisan dichas sugerencias, y en las historias pueden ser encontradas simbólicamente. Estas confrontan al niño con los conflictos humanos elementales, planteándole de forma muy concisa problemas existenciales, permitiéndole simplificar las situaciones.

Considerando el modo particular del funcionamiento psíquico humano, Knobel Freud (2010), propone que las ideas que presentan los cuentos sobre princesas y dragones, han sido una parte esencial de nuestras huellas psíquicas, nos han ayudado a pensarnos y formarnos, así como también a conocer al mundo y poder relacionarnos con él.

Morón (2010), propone que la literatura es una actividad beneficiosa en el mundo infantil en la medida que facilita su acceso a la comunicación escrita e impulsa a construir su identidad y la del entorno. A su vez, Pennac (1998) define la virtud de la lectura como paradójica, en la medida que debemos de abstraernos del mundo para poder encontrarle un sentido al mismo.

La lectura de un cuento, plantea Kachinovsky (2016), es un aporte de capital simbólico y un motivo de trabajo con la subjetividad del niño, que implica entre otros aspectos “su relación con el saber como posesión imaginaria, con el aprendizaje escolar, con pares y figuras de autoridad, con su familia y comunidad inmediata” (p.36). En relación a esto, Morón (2010) explica que las obras literarias también cumplen una función educativa de suma importancia dado que influyen en un aspecto clave como lo es el desarrollo afectivo de los niños y la formación de su inteligencia emocional.

Coincidiendo con Pennac (1998), Bettelheim (2002) [1976] explica que la tarea más desafiante e importante que se le plantea a los adultos de ayer y hoy frente a la educación de los niños, es la de poder ayudarlos a encontrar sentido a la vida. Para ello, son imprescindibles experiencias durante su desarrollo que lo hagan posible. Mientras el niño va creciendo, debe aprender poco a poco a comprenderse mejor a sí mismo, para poder “comprender a los otros y a relacionarse con ellos de un modo mutuamente satisfactorio y lleno de significado.” (p.9)

Por su parte, Morón (2010) plantea:

La obras literarias inician al niño/a en la palabra, el ritmo, los símbolos, le ayudan en la maduración de la motricidad, despiertan el ingenio, favorecen la adquisición del lenguaje hablado, de un lenguaje personal y expresivo, conducen a la estructuración de la memoria (...) La literatura infantil ayuda a forjar el lenguaje, ya que el uso de palabras precisas, similitudes y oposiciones semánticas, metáforas, metonimias, construcciones sintácticas inusuales intensifican las posibilidades expresivas. (p.3)

Los cuentos de hadas, por ejemplo, si bien casi no enseñan sobre las condiciones específicas de la vida posmoderna, pueden hacerlo sobre los problemas internos de los seres humanos y sobre algunas posibles “soluciones correctas” en cualquier sociedad, estando siempre al alcance de la comprensión del niño.

En cierto sentido, los cuentos pueden ser utilizados también como herramientas para superar traumas en los niños, tercerizando a través de las historias conflictos que de lo contrario sería imposible poder hacerlo. Externalizan ciertos procesos internos, que al ser representados en los personajes de las historias y sus hazañas se convierten comprensibles y tolerables (Bettelheim, 2002 [1976]).

Si bien existen libros pedagógicos que ayudan a desarrollar las funciones cognoscitivas del niño, existen también libros que ayudan a superar los traumas psicológicos por medio de la ficción y el lenguaje simbólico, que representa cosas que no están al alcance del entendimiento humano. (Montoya, 2004, p.1)

Los niños que están familiarizados con los cuentos de hadas, saben que estos se expresan en un lenguaje simbólico. Comprenden que lo que se dice en ellos no son hechos tangibles ni lugares y personas reales (Bettelheim, 2002 [1976]). Estos permiten a los niños imaginar cómo pueden aplicar a sí mismos lo que una historia les revela sobre la vida y la naturaleza humana.

Uno de los valores más importantes que tienen las obras literarias es el de mostrar al niño nociones, ideas o temas esenciales para la formación de su pensamiento crítico de un modo ameno y familiar, permitiéndole un primer acercamiento a algunos conceptos básicos. Nociones como la muerte (espiritual o física), la rivalidad, la envidia entre hermanos, el complejo de Edipo, la bondad, la maldad, la amistad, el tiempo, la belleza, los instintos de agresión, los conflictos no resueltos, el narcisismo, el incesto y la sexualidad son solo algunos

de los conceptos presentes en la mayoría de los cuentos infantiles disfrazados a través de animales salvajes, hadas, magos, brujas, enanitos, dragones y princesas como un medio simbólico para un mejor entendimiento de los mismos (Morón, 2010).

Bettelheim (2002) [1976] expresa:

La comprensión del sentido de la vida no se adquiere repentinamente a una edad determinada ni cuando uno ha llegado a la madurez cronológica, sino que, por el contrario, obtener una comprensión cierta de lo que es o de lo que debe ser el sentido de la vida, significa haber alcanzado la madurez psicológica. Este logro es el resultado final de un largo desarrollo: en cada etapa buscamos, y hemos de ser capaces de encontrar, un poco de significado congruente con el que ya han desarrollado nuestras mentes. (p.9)

Los libros son extraordinarios recursos que les permiten a los niños conocer personas y lugares diferentes, estimulando su curiosidad e imaginación y aumentando su vocabulario a la vez que los divierten y fomentan su desarrollo intelectual. Dicha tarea de conocer, según Schkolnik (2007) compromete todo el aparato psíquico.

Por ejemplo, un niño que gracias a los cuentos de hadas ha aprendido que “lo que al principio parecía un personaje repulsivo y amenazador puede convertirse mágicamente en un buen amigo” (Bettelheim, 2002 [1976], p.58), está en condiciones de suponer que un niño diferente a él, extraño o temido, puede pasar a ser un compañero deseable en vez de una amenaza.

Otro concepto asociado al descubrimiento, comprensión y conocimiento del mundo exterior es la imaginación. Suárez (2009) la define como una facultad representativa y creadora de ideas, que nos posibilita reconocer los objetos del mundo a la vez que nos permite articular sus conceptos con nuestra experiencia sensible. Es la imaginación la que nos habilita a expresar y comprender ideas. Para Bachelard (citado en Suárez 2009) “la imaginación es la manera como nos liberamos del peso de lo real, una des-realización de la imagen total que nos permite precisamente la novedad poética a medida que nos distancia de la realidad” (p.176).

Montoya (2004) plantea que existen muchos matemáticos que le atribuyen una importancia fundamental al papel de la imaginación incluso en la creación científica, dado que sin la ayuda de la fantasía hubiera sido imposible conocer los cálculos diferenciales ni integrales.

Sin embargo, no debe ser dejado de lado nunca la relación costo-beneficio que la actividad de escuchar o leer un cuento puede tener para un niño. Si el cuento no cumple con la función de atraerlo en el preciso momento de ser leído o escuchado, no será tenido en cuenta. Para que una historia mantenga su atención de un modo genuino debería necesariamente despertar curiosidad en él. Sin embargo, explica Bettelheim (2002) [1976], para enriquecer la vida del niño el cuento tendría que estimular su imaginación, ayudarlo a fomentar su intelecto y a esclarecer sus emociones; estar en consonancia con sus ansiedades y aspiraciones a la vez que hacerle identificar sus dificultades. En resumen, debería relacionarse con todos los elementos de su personalidad simultáneamente, siempre dándole la validez y seriedad que merecen los conflictos del niño y alentando a su vez la confianza en sí mismo y su futuro.

Los autores citados coinciden en la importancia de comenzar con los hábitos de escuchar cuentos desde los primeros meses de vida. Gardner (citado en Suárez, 2009) explica que durante la etapa preescolar se desarrolla en los pequeños una maravillosa habilidad para emitir construcciones metafóricas, la cual con los años va poco a poco decreciendo a medida que las experiencias de vida se vuelven más previsibles.

Casas De Pereda (1999) destaca la importancia de lo perceptivo, abarcando todo lo sensorial que se vuelve lenguaje. La imagen en los cuentos hace presente de forma perceptible lo que representa, “se reúne con el deseo para dar cuenta de la intensidad de alienación en máscaras o soportes identificatorios que se le ofrecen al niño desde los comienzos de la vida” (p. 342). Es importante entonces la imagen por varios motivos; entre ellos porque lo perceptivo es un eje sustancial de la estructuración psíquica donde la subjetivación es dada por la presencia del otro y su deseo: “lo perceptivo es objeto de una defensa primordial como es la desmentida estructural, que trabaja sobre la muerte y la castración a través de la dialéctica presencia-ausencia. Dimensión narcisista y edípica del conflicto, en un nivel altamente simbólico” (p.342).

En oposición a esto, Bettelheim (2002) [1976] considera que:

Las ilustraciones distraen más que ayudan. Los estudios de libros ilustrados demuestran que los dibujos apartan del proceso de aprendizaje más de lo que contribuyen a él, porque estas imágenes dirigen la imaginación del niño por derroteros distintos de como él experimentaría la historia. (p.67)

Retomando la importancia de los roles parentales trabajados en el primer capítulo, Casas de Pereda (1999) plantea también que tanto el cuento infantil como las historias que

los padres cuentan a sus hijos son un tema fundamental, desde donde está presente y se enuncia el deseo de los padres, habilitando el surgimiento del sujeto psíquico e inconsciente a través de dicho texto. Es por este motivo que el niño reclama historias; a través de las mismas puede apropiarse de las historias que constituyen la singularidad de su propia familia, mediante la cual se traspasan aspectos provenientes de otras culturas y generaciones, a través de creencias, ideales, mitos, mandatos, etc.

En este sentido, sería interesante incorporar ciertos aspectos de la transmisión psíquica transgeneracional que se podrían poner en juego, dado que dicha transmisión también es importante en el proceso de estructuración del psiquismo. De cierto modo es un aspecto significativo en la formación del superyó, en la medida que “garantiza las continuidades narcisistas, el mantenimiento de los vínculos intersubjetivos, la conservación de las formas y de los procesos de conservación y de complejización de la vida: ideales, mecanismos de defensa, identificaciones, pensamientos de certezas, dudas” (Kaës, 1998, p. 183). Así, el niño construye su realidad tomando lo que su familia le transmite, motivo por el cual la constitución de su propia subjetividad estará determinada, en parte, por las prohibiciones y significados que esta maneje (Fustier y Aubertel, 1998).

### **CONSIDERACIONES FINALES**

La literatura infantil, ya sea un cuento, un relato o una poesía, ayuda al niño a potenciar su fantasía. La lectura es una experiencia subjetiva, en la cual los mecanismos centrales puestos en juego en ella son la imaginación y la reflexión, por lo que contribuyen a romper con las barreras de lo establecido y poder imaginar nuevos campos de sentido. Los cuentos son adecuados para fomentar en el niño ciertas facultades intelectuales como la imaginación, la memoria, la atención, la capacidad de análisis y el juicio crítico. A su vez, contribuyen con su desarrollo afectivo y social, dándole la oportunidad de poner en juego su propia historia a través del cuento.

Leer no consiste sólo en conocer y comprender las letras, implica entender el significado del contenido, interpretar lo que está siendo contado y descubrir su sentido. En la medida que los cuentos cumplen estas funciones a la perfección, también fomentan el desarrollo del lenguaje. Bakhtin (citado en Schons, 2005) considera que ninguna lengua ni ningún sujeto son completos, el sujeto se constituye en la medida que se integra con otros. Su conciencia y conocimiento del mundo resultan como producto siempre inacabado de ese mismo proceso en el cual el sujeto internaliza el lenguaje y se constituye como ser social. El lenguaje es un trabajo social e histórico suyo, de los otros, para los otros y con los otros. Se trata de un sujeto construyéndose con su discurso y con el discurso de los otros.

Escuchar una historia narrada por alguien implica un contacto con otro que inaugura una nueva historia que va siendo tejida y compartida en él. Contar historias implica también un acercamiento afectivo entre quien cuenta y quien escucha, en donde la riqueza de lo que se encuentra entrelíneas evoca a lo no dicho y ayuda al niño a simbolizar, a elaborar miedos y angustias. Cada cuento prioriza una temática y va a tocar lo infantil de la persona de un modo único y singular, en función del momento evolutivo en que se encuentre y asumiendo para cada oyente un significado diferente. Entre cuestionamientos, risas, asombros y construcciones de historias, quien cuenta y quien escucha llegarán a dar significado a las experiencias vividas.

Dado el valor lúdico que poseen, pueden considerarse una herramienta esencial en la construcción de aprendizajes en las edades más tempranas. Gracias a que constituyen una actividad recreativa, incluso los niños y niñas más dispersos son capaces de entretenerse con un cuento. La lectura les permite compartir un viaje a un mundo fascinante, contribuyendo a crear y fortalecer vínculos.

Además pueden ser utilizados como un dispositivo terapéutico para la elaboración de conflictos infantiles, de ahí el constante pedido de repetición del niño. La infancia es un momento evolutivo que consiste en un proceso delicado y complejo de construcción interna que servirá de base para las futuras interacciones y modos de funcionamiento. Los padres y los educadores son agentes clave para facilitar dicho proceso, y es vital que comprendan el papel que cumplen para garantizar un espacio creativo y lúdico en donde crecer y desempeñarse, de modo que los niños puedan consolidar su identidad tanto individual como colectivamente, promoviendo la estructuración de su pensamiento y la construcción de ideas sobre el funcionamiento del mundo.

*"Hay quienes no pueden imaginar un mundo sin pájaros; hay quienes no pueden imaginar un mundo sin agua; en lo que a mí se refiere, soy incapaz de imaginar un mundo sin libros".*

Jorge Luis Borges, 1985

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Altmann de Litvan, M. (2015). Las estructuras subyacentes de interacción como precursores de la mentalización. *Revista uruguaya de Psicoanálisis (en línea)*, 120, 96-119.
- Barthes, R. (1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Buenos Aires: Editorial Tiempo contemporáneo.
- Bettelheim, B. (2002) [1976]. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, España: Crítica.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. Barcelona: Paidós.
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cañón, M., Di Scala, M., Carime Hagg H., Hermida, C., Kloosterman, V. I., Ortega de Hocevar, S. y Maquieira, L. S. (2005). *Niños, cuentos y palabras. Experiencias de lectura y escritura en la educación infantil*, (49) Buenos Aires: Noveduc.
- Casas de Pereda, M. (1996). Investigación en metapsicología. Simbolización en psicoanálisis. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis (En línea)*, 84-85.
- Casas de Pereda, M. (1999). *En el camino de la simbolización. Producción del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Paidós.
- Casas de Pereda, M. (2015). Estructuración psíquica. *Revista uruguaya de Psicoanálisis (en línea)*, 120, 24-38.
- Cooper, J. C. (2005). *Cuentos de hadas. Alegorías de mundos internos*. Málaga: Sirio.
- Cortázar, J. (1970). Algunos aspectos del cuento. *Casa de las Américas*. Recuperado de: [http://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material\\_didactico/Literatura\\_Hispanoamericana\\_Contemporanea/Autores\\_C/CORTAZAR/ALGUNOS.pdf](http://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_C/CORTAZAR/ALGUNOS.pdf)

- Fonagy, P. y Target, M. (1996). *Jugando con la realidad I. Teoría de la mente y el desarrollo normal de la realidad psíquica*. En: Libro Anual de Psicoanálisis, XII, (11), 11 - 26.
- Fonagy, P. y Target, M. (1996). *Jugando con la realidad II. El desarrollo de la realidad psíquica desde una perspectiva teórica*. En: Libro Anual de Psicoanálisis, XII, (11), 65-86.
- Freud, A. (1985). *El psicoanálisis y la crianza del niño*. Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (1975) [1939]. Moisés y la religión monoteísta. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 23, pp. 1-132). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1939).
- Freud, S. (1984). [1856-1939]. *Psicoanálisis aplicado y técnica psicoanalítica*. Madrid: Alianza.
- Freud, S (1986) [1923]. El yo y el ello. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 19, pp. 1-66). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923).
- Freud, S. (1991) [1913]. Materiales del cuento tradicional en los sueños. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Obras completas* (Vol. 12, pp. 293-302). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1913).
- Fustier, A. y Aubertel, F. (1998). La transmisión psíquica familiar en suspenso. En Aubertel, F., Ciccone, A., y Kaës, R. (1998). *Lo generacional. Abordaje en terapia familiar psicoanalítica*. 123- 168. Buenos Aires: Amorrortu.
- Galán Rodríguez, Antonio. (2016). La teoría del apego: confusiones, delimitaciones conceptuales y desafíos. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 36(129), 45-61. Recuperado de: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0211-57352016000100004](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352016000100004)
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista latinoamericana de psicología*, 38(3), 493-507.

- Grunin, J. y Schlemenson, S. (2015). Imaginación, narrativa y figurabilidad en la escritura de púberes y adolescentes. *Revista de Psicología*, 24(1), 1-21.  
Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2015.36712>
- González Gil, M. D. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. *CAUCE*, (9), 195-208.
- Guerra, V. (2014). Ritmo, mirada, palabra y juego: hilos que danzan en el proceso de simbolización. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (119), 74-97.
- Jung, C. G. (1974). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Kachinovsky, A. (2016). El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo. *Investigaciones en psicología*, 21(1), 35-44.
- Kaës, R. (1998). La transmisión de la vida psíquica entre generaciones: aportes del psicoanálisis grupal. En *Malestar en los vínculos*, Marzo 1998, 179-198.  
Recuperado de: <http://www.aappg.org/wp-content/uploads/1998-N%C2%BA1.pdf#page=176>
- Klaus, M. H. y Kennell, J. H. (1978). *La relación madre-hijo: impacto de la separación o pérdida prematura en el desarrollo de la familia*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Klein, M. (1930). *La importancia en la formación del símbolo en el desarrollo del yo*. Obras completas. Tomo II. Buenos Aires: Paidós.
- Knobel Freud, J. (2010). Análisis psicológico de los mitos, cuentos y sueños. Conferencias. Recuperado de: <http://www.josephknobelfreud.com/es/hbia-una-vez/>
- Milanesi, S. (2018). Procesos de simbolización en la infancia. Procesos de Psicología educacional y orientación vocacional. Tomo 3. *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://jimemorias.psi.uba.ar/>

Montoya, V. (2004). *El poder de la fantasía y la literatura infantil*. Córdoba, Argentina: Ediciones del Sur.

Montoya, V. (2014) El lenguaje simbólico en los cuentos populares. (pp.1-3)  
Recuperado de [http://www.ispn4-santafe.edu.ar/Carreras/Lengua%20y%20Literatura/Trabajos/Infanto\\_Juvenil\\_El\\_Lenguaje\\_Simbolico\\_en\\_los\\_cuentos\\_populares.pdf](http://www.ispn4-santafe.edu.ar/Carreras/Lengua%20y%20Literatura/Trabajos/Infanto_Juvenil_El_Lenguaje_Simbolico_en_los_cuentos_populares.pdf)

Morón, C. (2010) Los beneficios de la literatura infantil. *Temas para la educación*. (8).  
Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7247&s=>

Paolicchi, G., Serantes, A., Núñez, A., Bozalla, L., Sorgen, E., Bosoer, E., Maffezzoli, M., Metz, M. I., Pereyra Bentivoglio, C., Alfaro L., Messalina A., Basso, F., Lobbosco, C., Muras, M. C. y Salvatierra, E. (2017). Funciones Parentales, Tipo de Apego y Juego. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.academica.org/alexis.serantes/2>

Pennac, D. (1998). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Pereira, B. (2007). Notas al margen. De la simbolización en psicoanálisis. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (104), 260-264.

Pérez, J. A. (1988). *Diccionario de símbolos y mitos*. Madrid: Tecnos.

Peskin, L. (2015). Una perspectiva sobre la estructuración psíquica. *Revista uruguaya de Psicoanálisis (en línea)*, (120), 39-60.

Rojas de Escalona, B. (2005) El análisis de las metáforas: una estrategia para la comprensión y el cambio en el contexto organizacional. *Sapiens*, 6(2), 53-62.

Salinas-Quiroz, F. (2013). Vínculos de apego con cuidadores múltiples: la importancia de las relaciones afectivas en la Educación Inicial. *Memorias Electrónicas del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

- Schkolnik, F. (2007). El Trabajo de la simbolización. Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (104), 23-39.
- Schons, C. R. (2005). Entre a moral e o delito: as aventuras de Pinóquio. En Schons, C. R., Schirmbeck, C., Wittmann dos Santos, D. M., Campigotto, I. Oltramari, L., Barbosa, M. H. S. y Rettenmaier, M. (Ed.), *Te conto um conto. Um enlace entre psicanálise e literatura infantil* (35-44). Passo Fundo: UPF.
- Segal, H. (1965). *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Buenos Aires: Paidós.
- Souli, S. (1995). *Mitología griega*. Atenas: Michalis Toubis S.A.
- Suárez, M. L. (2009). La experiencia de la imaginación creadora como elemento primordial de la creación poética en la infancia. *Civilizar*, 9(17), 169-180.
- Ulriksen, M. (2005). Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, (100), pp. 1-17.
- Vázquez, D. (2010). Metáfora y analogía en Aristóteles: Su distinción y uso en la ciencia y la filosofía. *Tópicos (México)*, (38), 85-116. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-66492010000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492010000100003&lng=es&tlng=es).
- Vives, R. J., Lartigue, B. T., y Córdoba, A. (1992). Apego y vínculo. *Comunicación preliminar. Cuaderno Psicoanal*, 25, 45-53.
- Von Franz, M. L. (1996). *The interpretation of fairy tales*. USA: Shambhala.
- Villalón, T. y Ruiz, L. (2014). Literatura y psicoanálisis: el cuento infantil y su función simbolizante. *FORT-DA. Revista de Psicoanálisis con Niños*, (11). Recuperado de: <http://www.fort-da.org/fort-da11/villalon.htm>
- Wallon, H. (1965). *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Argentina: Lautaro.
- Winnicott, D. W. (1979) [1971]. *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa

Winnicott, D. W. (1986). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Hormé.

Winnicott, D. W. (1993). Los procesos de maduración y el ambiente facilitador:  
Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Buenos Aires, Paidós.