



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

 Facultad de  
Psicología  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

# Universidad de la República

## Facultad de Psicología

**“Las narrativas infantiles y su relación con los procesos de simbolización de niños y niñas en el ámbito educativo”**

**Estudiante:** Antonella Larrosa Romero

CI: 5.129.136-3

**Tutora:** Alejandra Akar

**Revisora:** Esther Angeriz

Montevideo, Uruguay.  
Febrero, 2021.

Para la redacción de esta monografía se utilizará un lenguaje inclusivo, entendiéndose este como la referencia a los géneros femenino y masculino, en cada una de sus menciones a lo largo del trabajo. Se intentará realizar una adecuada redacción escrita, procurando no sobrecargar la lectura.

## ÍNDICE

1. Resumen.....	4
2. Introducción.....	5
3. Desarrollo teórico.....	7
3.1. Niños y niñas como sujetos de derechos.....	7
3.1.1. Escuela como garante de derechos.....	9
3.2. Procesos de simbolización en los primeros años de vida. Su vinculación con la escolarización.....	11
3.2.1. Simbolización y procesos de aprendizaje.....	14
3.2.2. Simbolización y narrativas infantiles.....	15
3.3. Taller narrativo como estrategia de intervención grupal.....	18
3.3.1. Cuento infantil como mediador en el reconocimiento de las emociones.....	20
4. Consideraciones finales.....	24
5. Referencias bibliográficas.....	26
6. Anexos.....	28
6.1. Relatoría de experiencia práctica: Propuesta de taller en aula.....	28
6.1.1. Cuento infantil utilizado en el taller.....	30

## 1. RESUMEN

La presente monografía tiene como objetivo brindar los aportes teóricos y conceptos fundamentales sobre la relación que surge entre los procesos de simbolización en los niños y niñas que atraviesan sus primeros años de escolarización. Se pretende realizar un recorrido sobre estas conceptualizaciones y la vinculación que se genera junto al trabajo con narrativas dentro del aula.

Se intentará hacer una breve descripción de los cambios que a través de los años se realizaron en la concepción de la infancia y el reconocimiento y cumplimiento de sus derechos, pasando éstos a ser obligación de las instituciones que integran a los niños y las niñas.

Se profundizará en los conceptos que atañen a los procesos de simbolización que comienzan a elaborarse desde los primeros años de vida, siempre que exista una relación segura con sus figuras parentales. Luego estos procesos de simbolización, se continuarán estructurando con el ingreso a la escolarización y el relacionamiento con sus pares y otros/as referentes.

Es de esta forma, que el trabajo dentro del ámbito escolar con narrativas infantiles es un soporte fundamental para estos procesos, incidiendo de forma positiva en las distintas formas de aprendizaje que caracteriza a cada niño/a.

Se relatará la modalidad de un taller con narrativas, para demostrar los efectos que esta labor posee dentro del aula y los resultados obtenidos, describiendo el proceso ocurrido dentro de una experiencia práctica. Todas estas estas conceptualizaciones, invitan a la reflexión y análisis de las diferentes temáticas que se presentan.

**Palabras clave:** Simbolización – Narrativas infantiles - Aprendizaje

*"Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra."*

(Rodari, G., 2000, p.29)

## **2. INTRODUCCIÓN**

La siguiente producción escrita realizada en el marco del Trabajo Final de Grado, tendrá como objetivo desarrollar los principales fundamentos teóricos en base a los procesos de simbolización en niños y niñas que cursan sus primeros años de escolarización. Estos procesos serán observados y analizados en su relación con las narrativas infantiles como estrategia de intervención grupal.

La elección de esta temática surge a partir de la experiencia en la práctica "Intervenciones psicopedagógicas en Educación Inicial y Primaria" realizada durante el año 2019 en una escuela pública ubicada en un barrio de la ciudad de Montevideo. Algunas de las características que este barrio posee, es un nivel socioeconómico medio - bajo, de esta forma un gran porcentaje de su población está en situación de desempleo, consumo problemático de sustancias o se encuentra en situación de violencia doméstica/intrafamiliar. En relación al mayor nivel educativo alcanzado, se visualiza en gran porcentaje una deserción educativa a partir de los 12 años de edad.

La observación de la dinámica grupal, junto a la modalidad de taller como intervención en un grupo de 3er año, fueron los disparadores para el siguiente análisis y discusión sobre los temas ya mencionados.

Es a través de la observación a estas actividades grupales, que se pudo visualizar la importancia que tienen otras modalidades de trabajo dentro del aula. En esta ocasión se hace referencia a las intervenciones que se realizaron a nivel grupal e individual, abordando distintas temáticas a través de la lectura de cuentos infantiles. Mediante estas intervenciones y el trabajo realizado en conjunto con la docente del grupo, pudimos observar cómo se enriquecieron los procesos de aprendizaje a corto y largo plazo, de diferente forma en cada uno de los escolares. Estos abordajes resultaron muy

favorecedores tanto para los niños y las niñas, como para nosotras que tuvimos la oportunidad de ver cómo a medida que íbamos recorriendo diferentes temáticas en los talleres, los/as escolares iban modificando su uso de la palabra y adquiriendo nuevas formas de identificación, interviniendo positivamente en el reconocimiento del otro, así como también en la convivencia del grupo dentro del aula.

Lo mencionado anteriormente, se generó gracias al intercambio que fue surgiendo en cada taller, en un proceso que duró todo un año escolar. Es así, que este Trabajo Final de Grado se va a acentuar en responder las siguientes preguntas: ¿Cuál es el aporte de la narración a estos procesos grupales de producción simbólica durante los primeros años de escolarización? ¿De qué manera interviene el cuento infantil como mediador en el reconocimiento de las emociones de los niños y las niñas?.

### **3. DESARROLLO TEÓRICO**

Para comenzar a profundizar en la temática, se realizará un breve recorrido sobre la concepción de la infancia y las etapas de su desarrollo, que se fueron consolidando con los principales autores y sus aportes teóricos desde el enfoque de la Psicología evolutiva durante el siglo XX. Se expondrá de qué forma estos aportes han logrado a lo largo del tiempo influir en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujeto de derechos. De igual manera, se visualizará la importancia del rol que ocupa la institución educativa y sus integrantes en estas etapas del desarrollo, en favor de garantizar los derechos del infante desde sus primeros años de escolarización. Continuamente se desarrollará la relación del concepto de simbolización, en conjunto a los procesos de aprendizaje en niños y niñas durante los comienzos de su vida escolar, para continuar con el relacionamiento de estos conceptos a las narrativas infantiles y su importancia. Se expondrán de igual forma las principales características del taller narrativo, en articulación con la observación de una experiencia práctica.

#### **3.1. NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS DE DERECHOS**

A lo largo del siglo XX, surge una innovadora visión de la infancia a modo de resultado de los progresivos cambios que comenzaron a gestarse durante esa época. Estudios teóricos en sumatoria de otras perspectivas y disciplinas que comenzaron a pensar y estudiar esta etapa de la vida y su población, influyeron significativamente para que a finales de dicho siglo se comience a dar reconocimiento a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.

Es así como surge con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) un nuevo paradigma, el cual apunta a una protección integral de la infancia pensada a partir del disfrute de los infantes, visualizando al niño y la niña como sujetos de derechos, desplazando el proteccionismo y asistencialismo que se consideraba anteriormente un factor característico dirigido a esta etapa, y reconociendo a los mismos como personas en condiciones de igualdad.

Con la aprobación de dicha Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) se instala un nuevo discurso donde se atienden las necesidades, demandas e intereses de la infancia. En esta declaración se consolidaron nuevos marcos normativos de carácter nacional e internacional en los cuales los niños y las niñas son contemplados/as como sujetos de derechos. Esta Convención, evalúa que la familia como institución debe ser la

principal responsable de proporcionar los cuidados necesarios para el crecimiento, bienestar y protección de los niños y las niñas, otorgándoles un espacio de seguridad donde puedan crecer, jugar y desarrollarse de forma saludable. Es así como se pretende acabar con la idea del niño y la niña como incapaz o carente, para concebirlos/as como sujetos activos, participativos y protagonistas de su propio desarrollo (Etchebehere, 2012).

Esta Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989) no sólo otorga un nuevo conocimiento a la infancia, sino que también realiza nuevos planteamientos para las personas adultas, imponiendo como responsabilidad el respeto hacia los infantes en su singularidad y autonomía. De igual manera, hace partícipes de esta responsabilidad a los Estados, ubicándolos como principales garantes y promotores de los derechos de los niños y las niñas.

Con respecto a nuestro país, como menciona Etchebehere (2012), en el año 2004 se aprueba el Código de la Niñez y la Adolescencia con el propósito de garantizar la protección y promoción de estos derechos, desde una doctrina de protección integral que trascienda el plano jurídico repercutiendo en todos los ámbitos en los que se encuentra inmerso el infante. Comienza a verse en el ámbito educativo, así como también en las instituciones de salud y la familia, que de tal forma se empieza a considerar al niño y la niña como sujetos capaces de poder participar activamente en decisiones sobre su propia vida.

De esta manera, el reconocimiento hacia los niños y las niñas fue evolucionando desde una visión de indiferencia hasta llegar a la concepción actual donde se reivindica al/la niño/a como sujeto pleno de derechos. Se reconoce así a la infancia como una etapa de vital importancia para el desarrollo porque en ella se constituyen los principales fundamentos de la vida adulta, como menciona la autora Etchebehere (2012): “se consolida el pasaje de la concepción de una infancia de las necesidades a una infancia de los derechos” (p. 35).

Es de esta forma, que progresivamente se comienza a impulsar a que las instituciones que rodean la vida de estos individuos sobre todo en sus primeros años de desarrollo, garanticen el cumplimiento de sus derechos, así como también a que los mismos puedan ejercerlos y reconocerlos adecuadamente.

### **3.1.2. ESCUELA COMO GARANTE DE DERECHOS**

El inicio de la vida escolar conlleva la primera separación entre el/la niño/a y su familia, durante los primeros años de vida. De modo que, este es un período donde entran en juego muchas ansiedades de ambas partes, aparece el miedo a la pérdida de lo familiar o lo conocido, es decir, la pérdida de aquellos aspectos que le brindan seguridad y confianza al/la niño/a, y surge el miedo a lo desconocido ante esta nueva situación que significa enfrentarse al ámbito escolar (Etchebehere, De León, Fraga, Silva & Zeballos, 2008).

Como manifiesta la autora Etchebehere (2008), es sumamente importante estimular a los niños y las niñas a esta edad para que tengan un pleno desarrollo cognitivo, social, emocional y motriz. La plasticidad cerebral que es potenciada al estimular todos estos aspectos, le posibilita al infante recibir los estímulos del mundo exterior que aportan a conformar la imagen que tiene cada niño/a de sí mismo/a, de igual manera que le permite internalizar su esquema corporal para así, encontrarse más preparado/a para enfrentar las situaciones en el ámbito escolar.

Sobre esta idea, Tonucci (2015) afirma que a esta etapa, se la puede caracterizar como la edad de los cimientos ya que se encuentran muchos de los aspectos característicos del sujeto, en pleno crecimiento y elaboración. Igualmente destaca la importancia de que estos cimientos se sostengan con una buena base para su adecuada construcción, lo que en estos casos haría referencia a la familia o los principales referentes que brinden apoyo al/la niño/a en esta etapa de tan necesaria estimulación.

Otra autora que hace aportes en la temática, es Schlemenson (2004), quien entiende que estas características en los primeros vínculos del/la niño/a condicionan la forma en que éste/a se desenvolverá en otros espacios sociales y en su interacción con otros sujetos. De esta forma, la calidad de la asistencia recibida por el/la niño/a propiciará la confianza y estimulación en los/as mismos/as, enriqueciendo su potencial psíquico o por el contrario, elaborando restricciones simbólicas que podrían transformarse en posibles dificultades u obstáculos a nivel escolar, social y vincular.

De la misma forma en que la familia cumple un rol fundamental en el desarrollo del/la niño/a y en la promoción de sus derechos, las instituciones educativas tienen igualmente un lugar esencial a la hora de dar reconocimiento a esos derechos, sobre todo en los primeros años de escolarización. Como expresa Etchebehere (2012), hoy día la visión relacionada a los primeros años de escolarización ha cambiado, las instituciones educativas se rigen en base

a normativas que establecen la educación como un derecho fundamental para los infantes. De tal manera, se debe fomentar en estos espacios un desarrollo integral para el niño y la niña, como menciona la autora Etchebehere (2008): “brindándole un ambiente alfabetizador que le resulte estimulante, permitiendo el desarrollo de sus potencialidades afectivas, cognitivas, motrices y sociales” (p. 82).

Haciendo referencia al rol que cumple la institución educativa, Tonucci (2015) expresa que si la escuela quiere dar reconocimiento a estos derechos de los infantes y funcionar de forma igualitaria para todos y todas, debe de cumplir su papel dejando de depositar únicamente en las familias aquellas problemáticas que el niño lleva consigo al ámbito escolar. Es labor de la escuela, sobre todo de la educación pública, hacerse cargo de las bases culturales que encierran a ese/a niño/a, así como también a su familia, y de esta forma, brindar una educación también para el entorno familiar (Tonucci, 2015).

Es importante destacar, como expresa Etchebehere (2012) que este trabajo de reconocimiento de los derechos de niños y niñas, no es únicamente responsabilidad de las instituciones educativas, sino que esta tarea debe estar respaldada por un estado que brinde políticas públicas aptas para el abordaje de las situaciones que emergen con frecuencia dentro del ámbito escolar. Se intenta apuntar a un trabajo de corresponsabilidad entre las instituciones de la escuela, la familia y el Estado, para que así cumplan el objetivo que se menciona en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989).

Con respecto a lo anterior Etchebehere (2008) menciona que en un principio las instituciones dirigidas a esta población se caracterizaban por tener un enfoque asistencialista o “de cuidados”, de modo que se atendían así las necesidades básicas de los/as niños/as, sin tener un fin educativo. La creación de estos espacios de contención y cuidados surge a modo de respuesta a los crecientes cambios sociales ocurridos durante el siglo XX que, acompañados de estudios en materia de género, comienzan a quedar expuestas las desigualdades existentes entre ambos sexos, aportando de esta forma nuevas herramientas para que las mujeres comiencen a exigir igualdad de oportunidades.

Desde esta perspectiva, se entiende según Etchebehere (2012) al sujeto desde una visión de derechos en el cual el/la niño/a será protagonista activo/a de sus procesos de aprendizaje, participando en la toma de decisiones que lo conciernen como individuo integrante de su familia, de su espacio escolar, y de todos los aspectos que lo/a involucran en calidad de infante. Son de igual importancia, que aspectos como el juego y la diversión o

el disfrute, se encuentren presentes en lo posible, en la mayoría de las actividades cotidianas del/la niño/a.

Según Tonucci (2015), podemos visualizar esta última idea que hace referencia al disfrute de los/as niños/as en sus actividades como responsabilidad de los adultos que le rodean, en las siguientes palabras:

La escuela debe propiciar un ambiente capaz de generar en los niños actitudes culturales. Una de ellas es dedicar un tiempo fijo y diario en el que el adulto lea para los niños; es decir, lanzarlos al milagro de la aventura lectora, porque si no ¿cómo pueden desearla?, ¿cómo puede un niño entender que hay pocas experiencias tan ricas como la de sumergirse dentro de un texto? (p.29).

### **3.2. PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA. SU VINCULACIÓN CON LA ESCOLARIZACIÓN.**

Desde esta perspectiva, Schlemenson (2001) caracteriza a los procesos de simbolización en una estrecha relación con la actividad psíquica representativa y su génesis en la infancia. Aulagnier (1977) propone un modelo originalmente planteado por Freud, en el cual la actividad psíquica se constituiría por tres modos de funcionamiento, nombrados como proceso originario, proceso primario y proceso secundario. Schlemenson (2001) hace uso de este pensamiento para desarrollar en qué consiste la actividad representativa del niño y la niña, y de qué forma la escuela se constituye en un lugar de suma importancia para su complejización psíquica.

Como lo expresa Aulagnier (1977), en el proceso originario es la madre la encargada de ponerle sentido a las reacciones del “infans”, es en este momento que comienzan a elaborarse los primeros trazos del aparato psíquico. Este acto de dar sentido, es considerado como una violencia primaria “necesaria” ya que las acciones del “infans”, en sus primeros momentos de vida, necesitan de una organización y significación que se origina en el exterior. De esta forma, es la madre la encargada de otorgar sentido a un psiquismo que se encuentra en pleno proceso de estructuración, el del/la bebé; estos hechos son de carácter indispensable para un adecuado desarrollo de la vida psíquica y física de éste/a.

La crianza que tenga este/a bebé, según expresa Schlemenson (2001), se verá afectada directamente por los antecedentes libidinales que obtuvo la propia madre (figura equivalente libidinal) de sus figuras parentales.<sup>1</sup>

Siguiendo con los procesos mencionados por Aulagnier (1977), el proceso primario se caracteriza por el surgimiento de la fantasía, que aparece para sustituir la ausencia de la madre. Schlemenson (2001) explica que este proceso ocurrirá cada vez que la madre se aleje del/la niño/a y su ausencia perdure un poco más de tiempo que al inicio cuando su aparición era inmediata, entonces éste/a podrá comenzar a elaborar esa ausencia mediante la fantasía. Para que esto suceda, el niño ya tiene que contar con ciertos recursos psíquicos que le permitan sobrellevar el hecho de estar a solas.

Otra de las autoras que realiza importantes aportes en la temática, es Casas de Pereda (2007), quien enfatiza que en estas situaciones de ausencia de la madre, la simbolización ofrece una doble función, ya que va a hacer referencia tanto a la pérdida como a la sustitución de ese acto. Esto surge debido a que entra en juego la experiencia de pérdida, vivenciada por el/la niño/a ante la ausencia de su madre. Como menciona Schlemenson (2001) es de esta forma que aparece la necesidad de sustituir esa pérdida por medio de la fantasía, y luego a medida que la complejización psíquica sea mayor, esa sustitución se realizará mediante la producción simbólica.

Como expresa Schlemenson (2001), estas fantasías en el/la niño/a hacen referencia a representaciones inconscientes, como lo son el juego, los dibujos, los sueños, los deseos. En palabras de Casas de Pereda (2007) podemos ver cómo todas estas representaciones están desde un primer momento cargadas de angustia, de miedo ante la pérdida de la madre. Luego a través de la sustitución, el infante podrá reemplazar esa ausencia con otros elementos que le brinden satisfacción, convirtiendo ese acto en un momento de carácter placentero.

A todo esto, se puede decir que en la fantasía encontramos un primer acercamiento a la simbolización, aunque no del todo constituida. De manera progresiva se va estableciendo un reconocimiento del otro, en el cual se elabora un trabajo psíquico de comprender la ausencia, y también otras situaciones de angustia y frustración. Como vemos, la sustitución

---

<sup>1</sup> Esto quiere decir, que la figura materna va a transferirle de manera inconsciente al bebé mediante sus cuidados y la atención que le otorgue, los aspectos de su propia historia de crianza.

es un proceso necesario para que la actividad representativa en los niños y las niñas continúe complejizándose (Casas de Pereda, 2007).

Casas de Pereda (2007) hace referencia a lo simbólico como aquello que surge “entre la imagen visual del objeto y la imagen sonora de la palabra” (p.181). De esta forma, esa capacidad de simbolizar es la misma que representa psíquicamente aquello que se encuentra ausente, significando la sustitución mediante otros símbolos de lo que no está presente. A esto lo denomina proceso secundario, el cual mantiene una estrecha relación con el lenguaje. Este proceso secundario, según Schlemenson (2001) se va a caracterizar por constituir un tercer momento en la complejización del psiquismo. La actividad representativa principal en este proceso es la producción simbólica, que obtiene lugar en sustitución de la fantasía.

Esta producción simbólica, es un elemento fundamental al momento de ingresar a una institución educativa, ya que desde el momento en que se da inicio a la escolaridad se le exige al/la niño/a una complejización simbólica suficiente para poder sobrellevar de manera satisfactoria las instancias educativas que se le presentan. De no ser instaurada esta producción simbólica podrían producirse ciertas dificultades para comprender y transmitir los conocimientos adquiridos (Schlemenson, 2004).

El inicio a la vida escolar, marca un antes y un después en lo que refiere al psiquismo infantil, a partir de ese instante se comienza a moldear y modificar la estructura psíquica que el/la niño/a trae consigo, acompañado/a de sus experiencias y lo que adquirió en su entorno de relaciones primarias desde su nacimiento y hasta el momento. Esas relaciones primarias dejan de ocupar un lugar único de referencia en la vida de los infantes, para así descubrir en el espacio escolar un nuevo ambiente para su desarrollo, compuesto por nuevos esquemas relacionales que irán siendo partícipes de esas modificaciones en su psiquismo y en sus formas de desarrollar el pensamiento (Schlemenson, 2013).

Siguiendo con lo planteado por Schlemenson (2013), al ingresar al ámbito escolar se abre la posibilidad a la duda y al cuestionamiento de lo ya instituido, dando lugar al desarrollo del pensamiento. El niño y la niña se enfrentan a nuevas realidades y todo aquello que les fue anteriormente presentado como “verdad” en su entorno familiar, queda expuesto y se enfrenta con lo novedoso que sucede a diario en la escuela. En cierta medida el/la niño/a abre un abanico de posibilidades, conociendo así otras formas de ver y entender el mundo que lo rodea, así como también aprende a relacionarse con nuevos sujetos.

Cabe destacar el lugar que ocupa la institución educativa en esta complejización psíquica del sujeto, en la medida en que instaura un nuevo espacio de inserción social, cultural y del orden de lo simbólico; el encuentro con otros pares y personas adultas le ofrece la oportunidad de aprender y desarrollarse psíquicamente (Schlemenson, 2001).

Es importante resaltar que el desarrollo que el infante pueda lograr dentro del ámbito educativo, está estrechamente relacionado con la calidad de los cuidados recibidos por sus figuras parentales. Estos hechos propiciarán la confianza y estimulación necesarias en el/la niño/a, funcionarán enriqueciendo su potencial psíquico o por el contrario, generando restricciones simbólicas que podrían volverse posibles obstáculos en los distintos escenarios que se encuentra el/la niño/a (Schlemenson, 2004).

### **3.2.1 SIMBOLIZACIÓN Y PROCESOS DE APRENDIZAJE**

Para continuar ahondando en la temática, se verá que el concepto de simbolización se encuentra estrechamente relacionado al concepto de aprendizaje. Como menciona Schlemenson (2004), se considera que la producción simbólica, la cual es característica del proceso secundario, es ampliamente requerida para enfrentarse a las situaciones que se le presentan al niño y la niña en el ámbito escolar.

El aprendizaje, es considerado por Schlemenson (1996) como un proceso de carácter complejo a través del cual el sujeto es capaz de incorporar sucesos nuevos, ya sean objetos, sujetos, conocimientos, que le generan atracción. La autora explica que el/la niño/a no se vincula de forma secundaria con cualquier objeto sino únicamente con aquellos que les permite reproducir experiencias vinculadas a sus relaciones primarias.

Por otra parte, la autora Alicia Fernández (2002) plantea que el aprendizaje es posible si se da en presencia de cuatro niveles que aportan el enseñante y el aprendiente: el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo, los cuales surgen a su vez de un proceso vincular. De esta forma, entran en juego aspectos del orden del deseo-inconsciente, todos ellos necesarios para que el aprendizaje pueda constituirse.

Asimismo, Fernández (2002) expresa que el aprendizaje se define en la relación que el sujeto tiene con el saber, con el conocimiento y el significado de aprender. Esta relación se aferra a su vez a los vínculos familiares que el sujeto ha establecido hasta el momento.

El suceso de aprender es posible siempre que se dé en presencia de un otro, ya que la condición afectiva que se instaura entre ambos individuos, tanto en el acto de enseñar como

en el de aprender, constituye para el sujeto aprendiente una huella importante en su subjetividad y en la conformación de su pensamiento (Fernández, 2002). Con lo dicho anteriormente, se pueden considerar los procesos de aprendizaje como el resultado que surge de distintos procesos complejos que comprenden mínimamente dos sujetos: enseñante y aprendiente (Fernández, 2002).

La autora Fernández (2003) define a este sujeto enseñante-aprendiente como un sujeto de la autoría del pensamiento, el cual se constituye como autor en un proceso de continuo movimiento e intercambios entre sus posicionamientos de enseñantes y aprendientes. Se trata de dos posiciones simultáneas que coexisten en un mismo individuo, y es sólo a través de esta coexistencia que el sujeto puede aprender. De esta forma, destaca la importancia subjetivante que caracteriza al aprendizaje, ya que al aprender el sujeto construye y transforma los conocimientos que incorpora para sí, a la vez que va transformando la situación en que está aprendiendo y así como también al propio enseñante. Vemos esta situación de transformación en las palabras de Fernández (2003): “Entre el enseñante y el aprendiente se abre un campo de diferencias donde se sitúa el placer de aprender. El enseñante entrega algo, pero para poder apropiarse de aquello, el aprendiente necesita inventarlo de nuevo” (p.35).

De esta forma, se concluye que el sujeto enseñante, no inculca al otro individuo un modo de hacer o aprender, sino que es quien otorga las herramientas para que el sujeto aprendiente realice su propio proceso de aprendizaje, es decir que lo ubica a éste en el lugar de sujeto pensante, abriendo un nuevo campo para el acto de aprender (Fernández, 2003).

### **3.2.2 SIMBOLIZACIÓN Y NARRATIVAS INFANTILES**

Para comenzar este apartado, cabe destacar que el lugar que la madre y el padre le adjudican a los cuentos y a la narración de historias, así como tener una participación activa en estas actividades, es lo que puede habilitar o no el deseo de saber y dar paso a que surja la curiosidad en el/la niño/a. Es el vínculo de interacción que se produce entre los padres y el/la niño/a lo que favorece esa actividad narrativa, constituyéndose ésta como una actividad compartida de gran significado, a causa del placer que experimentan ambas partes (Casas de Pereda, 1999).

Es así que se entiende por el concepto de narración a aquella acción vista como favorecedora de los procesos de simbolización y complejización psíquica que según Schlemenson (2006), es considerada como una de las formas más complejas de producción

simbólica, donde entran en juego aspectos subjetivos a nivel de lo inconsciente y exigencias de mediación simbólica, como lo es el lenguaje.

Esta producción discursiva está altamente relacionada a la capacidad de seleccionar y organizar lo que se quiere transmitir, comprometiendo procesos psíquicos de gran complejidad que al ponerlos en acción van enriqueciendo simbólicamente al sujeto narrador (Schlemenson, 2001). El acto de narrar, implica una labor psíquica que requiere de esta función simbólica; la capacidad de representar es lo que habilita al narrador a transmitir cierta información y así poder comunicarse. Cuando existe una escasa posibilidad para simbolizar, esta producción discursiva se ve empobrecida, obstaculizada.

De igual manera, Schlemenson (2004) destaca la importancia de este carácter subjetivo que posee la narración, a la que comprende como un género discursivo que permite también acceder a la subjetividad del sujeto narrador y de esa forma conocer los rasgos singulares e inconscientes que lo conforman, los cuales se ven filtrados en el relato.

Esta autora manifiesta que las narrativas cuando son utilizadas por las y los docentes dentro de las instituciones educativas, incitan el despliegue lingüístico al igual que si son trabajadas por los padres u otros referentes cercanos al niño o niña. La lectura de cuentos dentro del ámbito escolar es realizada generalmente de forma grupal, donde se fomenta y se da espacio al intercambio y diálogo entre los pares. Va a depender de la forma en que trabajen estos/as docentes con las narrativas, si se impulsa a un enriquecimiento simbólico de los/las niños/as, o por el contrario, se lo inhibe (Schlemenson, 2004).

El mencionado cuento infantil y sus relatos cumplen en el/la niño/a una función reestructuradora; permiten que el sujeto realice nuevas formas de dar significado a experiencias ya vividas, a la vez que remueve aspectos inconscientes que no pudieron ser traducidos, enriqueciendo y complejizando su organización psíquica (Casas de Pereda, 1999).

Una de las principales características de estos cuentos que les permite cumplir esa función subjetivante, es la atemporalidad, ya que por lo general comienzan con: “había una vez” o “hace muchos años”; expresiones que disparan en los niños cierta curiosidad y deseo por conocer de qué manera continuará dicha historia. Otro de los aspectos importantes que se encuentra en algunas de estas narraciones, es cuando aparece la muerte de uno de los personajes. Este suceso posibilita que los niños y las niñas puedan de igual forma simbolizar la ausencia mediante ese relato (Casas de Pereda, 1999).

Es así, que este carácter primordial de nexo o mediador entre estos espacios intersubjetivos y heterogéneos, es lo que convierte al cuento infantil en un objeto intermediario para el psiquismo de cada niño o niña. A través de estas historias narradas y sus tramas, el/la niño/a se ve reflejado/a en esas situaciones cotidianas, donde lo ajeno de la historia y lo propio de sus experiencias personales se entrelazan (Kachinovsky, 2016).

Estas narraciones son utilizadas como una herramienta disparadora de esas vivencias personales, ya que habilitan que salgan a la luz comentarios o aportes que realizan los/as niños/as sobre la historia o de su interpretación sobre la misma. Sin embargo, estos hechos aún continúan teniendo cierta intimidad, lo cual permite justamente esa doble función que convierte al cuento infantil en ese objeto intermediario ya mencionado (Kachinovsky, 2016).

Se puede visualizar que a través de la lectura y el trabajo con cuentos, se establecen oportunidades para que el/la niño/a se aproxime a este mundo de la narración y la literatura, favoreciendo la imaginación y creatividad, aspectos de carácter fundamental para el despliegue de sus propias ilusiones y fantasías (Schlemenson, 2004).

Schlemenson (2004) indica que los personajes protagonistas de esa narración, en la mayoría de los casos reflejan situaciones que el/la niño/a asocia a su vida cotidiana o a experiencias y temáticas psíquicamente comprometedoras o difíciles de traducir, ofreciéndole la posibilidad de elaborar modificaciones subjetivas respecto a estas vivencias. En otras palabras, le permiten al niño adoptar una posición distinta a la anteriormente asumida respecto a una experiencia particular, un pensamiento o una idea, impulsados por la problemática del cuento, surgiendo así nuevas formas para poder resignificarlos.

Otro de los autores que se encarga de abordar esta temática, es Bettelheim (1994) el cual expresa que el único camino por el cual los/as niños/as logran atravesar esas cuestiones internas que los/as dominan, es expresando aquello que les sucede. El hecho de poner en palabras su sufrimiento no es una tarea fácil, ya que aún no les es posible otorgar sentido y orden a sus procesos internos por sí solos/as. De esta forma, mediante los múltiples personajes que aparecen en las narrativas es que consiguen identificarse con ellos para así ir exteriorizando aquello que ocurre en su psiquis. Cuando estos procesos tienen lugar, logran soportar y avanzar con mayor asiduidad sus propios conflictos. Estas situaciones, son capaces de demostrar el valor terapéutico que tienen los cuentos infantiles para los niños y las niñas (Bettelheim, 1994).

Asimismo, la interpretación que elabore cada uno/a sobre el relato será diferente y única, e incluso no será la misma para el sujeto en los diferentes períodos evolutivos que atraviese. Otro elemento que se considera fundamental en dicha interpretación, es que cada narración tendrá en el/la niño/a repercusiones distintas, en concordancia con sus intereses y necesidades de ese momento (Bettelheim, 1994).

Los cuentos de hadas mencionados por el autor, también llamados cuentos clásicos, son de gran importancia para los infantes porque estimulan la imaginación y la reflexión, permitiendo a su vez una mejor comprensión de su realidad interna y externa. De esta misma forma, potencian la identificación y el reconocimiento de sus emociones, contribuyendo en la estructuración del psiquismo y en la construcción del propio sujeto (Bettelheim, 1994).

Estos cuentos se caracterizan por tener una estructura consistente y organizada, ya que cuentan con un principio, un argumento y un final que, si referimos a los cuentos clásicos, muchas veces este cierre es de carácter satisfactorio. La forma y estructura de estos cuentos infantiles sugieren imágenes e ideas a los/as niños/as que les servirán de ayuda para poder estructurar sus fantasías propias (Bettelheim, 1994).

### **3.3 TALLER NARRATIVO COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN GRUPAL**

Para iniciar el desarrollo de este apartado, comenzaré definiendo al taller narrativo como un dispositivo metodológico característico de la Psicopedagogía Clínica, desde el cual se considera que el trabajo con cuentos infantiles y la lectura de los mismos, bajo determinadas condiciones, es capaz de promover la complejización de la producción simbólica, viéndose favorecidos estos procesos mediante la narración de cuentos infantiles (Kachinovsky, 2016).

Para desarrollar este tipo de actividades se utiliza un encuadre clínico, que aunque no sigue las formalidades estrictas que tiene el encuadre psicoanalítico, de igual manera toma algunos de sus parámetros para el desarrollo y análisis de la tarea, como lo es ordenar simbólicamente el tiempo y el espacio a utilizar (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

El principal objetivo del taller narrativo consiste en dejar emerger por parte del/la niño/a aquellas expresiones subjetivas que van saliendo a la luz mediante asociaciones que son promovidas por la trama ficcional del cuento, sin intención de ser evaluadas o corregidas por sus referentes. Se formulan preguntas abiertas durante la lectura o al finalizar ésta para recrear la historia, con el objetivo de poder comprender la dinámica inconsciente del/la

niño/a, para poder ver donde radican sus deseos y temores y de qué forma se presentan (Dibarboure, 2015). Estas expresiones subjetivas van a servir como disparadoras, para así poder acceder a las modalidades de producción simbólica que presenta el/la niño/a, pretendiendo que ésta se complejiza a través de la lectura del cuento infantil y la narración oral (Dibarboure, 2015).

Esta modalidad de taller, se realiza mediante un dispositivo grupal que funciona con frecuencia semanal dentro del horario escolar, ya que es ahí donde se promueve el diálogo entre sus participantes y se puede realizar una observación del debate narrativo que se genera, el cual brinda la posibilidad a los/as niños/as de poder expresar sus diferentes posiciones subjetivas y confrontarlas entre sí. Esta acción da lugar a que se movilicen algunos de los aspectos más rígidos que caracterizan a dichas posiciones subjetivas (Dibarboure, 2015). El diseño de este dispositivo, deberá tener como punto central los diferentes procesos de producción de sentidos que elabore cada niño o niña, y no únicamente dirigirse a la comprensión de significaciones que surjan en dicho taller. De igual forma, debe permitir la observación de los/as niños/as articulando su realidad psíquica en conjunto con los aportes de la narrativa a trabajar (Dibarboure, 2015).

A partir de la lectura de un cuento infantil, el/la coordinador/a de la actividad promueve a través de sus intervenciones una búsqueda espontánea de la comprensión lectora de los niños y las niñas trabajando transferencialmente, con el objetivo de producir transformaciones subjetivas (Dibarboure, 2015). El/la coordinador/a del taller deberá brindar un ambiente confiable y confidente en donde se respete la palabra y la escucha de todos sus integrantes, de igual forma deberá estimular el surgimiento de debates narrativos, promover la expresión de asociaciones significativas sobre la narración, incentivar el pensamiento crítico de todos/as, incrementar la productividad simbólica y producir cambios en los/as alumnos/as que presenten restricciones o funcionamientos rígidos. Las elaboraciones de los/as niños/as no serán evaluadas como sucede regularmente dentro de los centros escolares (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

Uno de los objetivos de estas intervenciones que realizará el/la coordinador/a, será el de procurar la promoción de asociaciones significativas, a partir de un desglose de la trama narrativa, que va a permitir elaborar situaciones de interrogación y cuestionamiento entre los/as niños/as (Dibarboure, 2016).

El surgimiento del espacio de intercambio grupal que se da posterior a la lectura del cuento infantil, es una característica fundamental del encuadre de este taller clínico-narrativo. Es

una instancia que sirve para poder recrear lo leído, siendo esta una de las partes más enriquecedoras de este dispositivo metodológico. Los debates e intercambios narrativos que allí se producen durante el compartir grupal permiten trabajar con el/la otro/a aquello que se encuentra dentro de cada uno/a, es un espacio donde lo propio y lo ajeno se entrecruzan. Dicho espacio del taller adquiere un valor historizador a partir de las posibilidades que brinda esta función narrativa, habilitando recorridos asociativos que hasta el momento se hallaban obstaculizados por defensas como lo son la represión y la desmentida (Kachinovsky, 2016).

Kachinovsky (2016) plantea que los cuentos infantiles en el marco de estos talleres clínico-narrativos, ofrecen al/la niño/a la posibilidad de elaborar aspectos singulares de su historia que frecuentemente recaen sobre las problemáticas de aprendizaje que se producen dentro del ámbito escolar. Con el transcurso de las intervenciones se intenta promover transformaciones psíquicas que complejizan su producción simbólica, apostando al enriquecimiento de la actividad representacional y sus respectivas formas de expresarse (Kachinovsky, 2016).

Por su parte, Dibarboure (2015) plantea la compleja relación que tiene lugar entre el conflicto psíquico de niños y niñas con restricciones simbólicas y los problemas que se dan en la comprensión lectora, ponderando la lectura de cuentos infantiles como herramienta favorecedora para el trabajo en dichas problemáticas y así promover una complejización de los procesos de simbolización. Al igual que Kachinovsky (2016), el autor destaca la importancia que tiene la trama ficcional del cuento infantil como aproximación y elaboración del conflicto psíquico singular de cada niño/a, así como la validez del dispositivo de taller narrativo como herramienta de intervención en estos escenarios relacionados a problemáticas en la dimensión del aprendizaje (Dibarboure, 2015).

### **3.3.1 CUENTO INFANTIL COMO MEDIADOR EN EL RECONOCIMIENTO DE LAS EMOCIONES**

A modo de inicio, se dará desarrollo a la idea que menciona Schlemenson (2004) acerca de que los cuentos infantiles actúan como activadores narrativos para los niños y las niñas. La lectura y el trabajo con narrativas conforman una oportunidad para el/la niño/a de poder aproximarse al mundo que ofrecen la narración y la literatura infantil, favoreciendo su

imaginación como aspecto esencial para el despliegue de las ilusiones y fantasías que lo/a conforman.

Asimismo, Schlemenson (2004) añade que los contenidos y las tramas narrativas de los cuentos infantiles poseen la capacidad de producir en el/la niño/a, claras movilizaciones libidinales que se ven entrelazadas con sus propias experiencias afectivas, que pueden ser deseadas, fantaseadas o vividas. En relación esto, es considerado el cuento infantil como productor de múltiples sentidos debido a las interpretaciones que los/as niños/as logren realizar sobre la historia narrada, con la característica de que serán diversas y heterogéneas entre sí, ya que se encuentran atravesadas por las experiencias particulares de cada individuo en dicho momento.

Esto que se menciona anteriormente, puede observarse en los procesos de complejización y despliegue de la producción simbólica, como es el desarrollo de la narratividad y la expresión discursiva, ahí es donde se realzan las producciones individuales y el/la niño/a es protagonista, narrador y creador/a de su propia historia (Schlemenson, 2004).

Al hablar de la lectura del cuento infantil en el marco del taller narrativo, según Kachinovsky (2016), ésta es pensada en condición de alteridad, siempre se da como un otro a conocer; esto significa que la apertura y disponibilidad que tenga el/la niño/a frente al/la otro/a, a lo diferente y con relación a este tipo de actividades narrativas, está íntimamente vinculado a la forma en que se ha constituido psíquicamente la alteridad en el sujeto. Kachinovsky (2016), expresa que la lectura del cuento infantil en el taller narrativo constituye un encuentro con lo distinto; se da en el intercambio con sus pares y los distintos posicionamientos que emergen, sucesos que favorecen el despliegue de la imaginación y la reflexión en el/la niño/a. Estas situaciones permiten, que los infantes se aproximen a otras posiciones diferentes a las ya adquiridas hasta el momento, en favor de poder construir nuevos sentidos y significantes (Kachinovsky, 2016; Dibarboure, 2015).

En las historias que les son leídas y en el recorrido de esas narraciones orales se plantean situaciones, personajes y problemáticas que el/la niño/a conecta con vivencias propias por su cercanía afectiva, surgiendo la posibilidad de resignificar sus experiencias y simbolizarlas mediante nuevos movimientos psíquicos más complejos (Kachinovsky, 2016).

Al ser concebida la lectura como experiencia de subjetivación, será foco de atención y análisis el trabajo que realiza el lector y no únicamente el contenido del cuento. Se destacan aquí las operaciones de producción simbólica que el lector es capaz de elaborar con dichos

contenidos y de qué forma puede usar los mismos para la emergencia de la verdad del sujeto, a través de esta experiencia subjetivante. De este modo, la lectura implica una movilización afectiva por parte del lector, producto de la situación de interrogación en la que se sumerge el sujeto (Dibarboure, 2015). Es de esta forma que Dibarboure (2015) expresa:

El tipo de relación que el sujeto establezca con los cuentos será el primer paso para ponderar las características del uso del escrito y su potencialidad para producir una experiencia subjetivante. La lectura es una actividad que proviene del otro, y sin embargo, se produce en la singularidad íntima y solitaria del lector (p. 72).

Como menciona Dibarboure (2015), la experiencia de esta lectura, será productora de situaciones de interrogación dado que el uso del texto escrito y sus ausencias en la historia, provocan huecos de sentidos que el sujeto encuentra la necesidad de descubrir. De tal forma que esta ausencia y la labor de lo negativo instauran una temporalidad de carácter no lineal, que va a permitir entrelazar los tres tiempos del relato: pasado, presente y futuro, allí es donde se quiebra esta lógica narrativa que da lugar al surgimiento de una comprensión lógica de la trama del relato escrito (Dibarboure, 2015).

Es sumamente importante destacar la potencialidad de la lectura para construir recursos imaginarios, que posibiliten el pasaje de lo irrepresentable en el espacio de la representación en los niños y las niñas; es decir, que permita generar ligazones para una elaboración secundaria en relación a aquellas situaciones de constitución precaria del aparato psíquico (Dibarboure, 2015).

Otro autor que realiza aportes en relación a la lectura es Cantú (2011), quien menciona que la lectura implica un uso particular del texto que va a dar lugar a lo que él nombra como una experiencia de lectura. Para que se pueda dar ese uso específico del texto junto a esa experiencia, es necesario que se elabore un pacto de carácter ficcional en el cual el/la lector/a crea en la veracidad de la historia que está leyendo, aun sabiendo que no posee un carácter verídico.

De esta forma, Cantú (2004) hace referencia que a través de estos procesos de identificación y distanciamiento, el/la lector/a tiende a dejarse llevar por sus impulsos en apoyo de esa ficción. Es en este sentido que la identificación se vuelve un hecho fundamental, ya que sin ella se crearía un rechazo de la obra literaria por parte del/la lector/a. Ese espacio ficcional que surge, se constituye en primer lugar a causa del

mecanismo de desmentida mediante el cual de forma simultánea, se reconoce y se rechaza dicha diferencia.

De igual manera, otro de los aspectos fundamentales para un buen trabajo con cuentos infantiles dentro del taller narrativo, es la elección del cuento según la temática que se quiera abordar y el contexto en el cual se desarrolle la dinámica. Kachinovsky (2016) hace referencia a los cuentos infantiles en su rol de mediadores simbólicos y cómo estos son seleccionados en función de los aspectos con los cuales se quiere trabajar. La autora menciona que se deberán adecuar a las características del pensamiento según la edad, el léxico o la sintaxis del grupo en el cual se va a efectuar el taller.

Por lo general se seleccionan cuentos que hacen referencia a problemáticas de la cotidianidad, que se relacionen con los conflictos que se encuentran comprometidos en esos/as niños/as para así lograr una identificación con su propia experiencia, llevando a un reconocimiento con su propio sentir. Cuando se trabaja con niños que presentan dificultades en relación al aprendizaje, se priorizan los textos que aborden el tema del saber (Kachinovsky, 2016; Dibarboure, 2015).

Generalmente, como expresan Kachinovsky y Dibarboure (2017), son aquellos cuentos con características fantásticas los que provocan en los niños y las niñas gran curiosidad y escucha por lo que se narra. El contenido dramático o trágico de dichas narrativas, igualmente atraen el interés de los infantes ya que dan lugar a una apertura hacia lo desconocido, aquello que es inesperado, en donde el comportamiento de los personajes y sus desenlaces provocan transformaciones de gran significancia en la subjetivación del mundo infantil (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

De igual forma, haciendo referencia a la elección de la temática trágica o dramática, Dibarboure (2017) señala la relevancia de recurrir a cuentos que se relacionen con la indefensión, que tengan presente en su relato a las separaciones y la soledad, ya que estos temas están especialmente relacionados con el trabajo psíquico de simbolización, que va a dar lugar a un proceso de identificación y reconocimiento de las propias emociones de los infantes, en las experiencias ajenas que les han sido narradas.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo tuvo como principal objetivo, realizar un recorrido sobre la experiencia de una instancia práctica, en articulación con los principales autores y conceptos teóricos que la fundamentan.

Considero importante destacar el hecho de empezar este recorrido, resaltando el avance que tuvo el concepto de infancia, obteniendo como resultado la consideración del infante como un sujeto de derechos que se dió en el año 1989 en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Aquí surge un nuevo paradigma, que crea sus bases en una protección integral de la infancia, pensada a partir del disfrute de los infantes y de la participación de éstos/as en la toma de decisiones, sobre todo en aspectos de gran relevancia durante sus primeros años de vida (Convención Internacional de los Derechos del Niño, 1989). Este hecho nos hace ver la relevancia que tiene nuestra labor con los niños y las niñas sobre todo dentro del ámbito escolar, la importancia de brindarles un espacio de escucha y contención en dónde puedan expresarse libremente, así como también un espacio para que puedan desarrollar de la manera más adecuada sus procesos de aprendizaje, a través del respeto a las singularidades y vivencias de cada uno/a.

De acuerdo a lo que expresa Virginia Mórtola en una de sus entrevistas:

Es como pensar que el niño va a ser un ser en el futuro y a mí me gusta pensarlos ahora, con capacidades ahora, de producir, de pensar, de crear ... Lo que me importa es la confianza, la confianza de que se puede hacer lo que se quiera (Televisión Nacional Uruguay, 2019, 14m01s).

Cabe destacar la importancia que tiene la participación de la psicología en el ámbito educativo, como promotora de los derechos de los/as niños/as, así como también como potenciadora de un desarrollo adecuado de los procesos de simbolización de cada niño o niña, durante los primeros años de su vida escolar. Como expresa Schlemenson (2013), esta es la etapa en que los infantes comienzan a cuestionar y explorar su entorno, a vivir nuevas experiencias y tener a la vista otras formas de pensar contrapuestas a las ya adquiridas en su hogar, vividas con sus adultos referentes hasta el momento.

Es por eso que nuestra intervención como psicólogas/os en este ámbito, también se da desde el lugar del acompañamiento en todos estos procesos que van transitando los y las escolares, elaborando desde los distintos procesos de enseñanza/aprendizaje que se

generan en conjunto a las particularidades de cada niño/a. Esta idea resalta lo que menciona Fernández (2002) acerca del surgimiento de estos procesos de aprendizaje, que como menciona la autora, son sucesos que se dan siempre en presencia de un otro y que van a comprenderse debido al resultado de varios procesos complejos, que se encuentran conformados mínimamente por dos sujetos, enseñante y aprendiente.

La propuesta de realizar actividades integrando en sus propuestas a las narrativas infantiles, no sólo es importante a la hora de potenciar la imaginación y reflexión de los y las infantes, sino también al momento de visibilizar desde el trabajo grupal el surgimiento de las interrogantes y de las distintas perspectivas que puede tener cada escolar de la historia que le está siendo narrada. Es de esta forma que Kachinovsky (2016) destaca la gran importancia que tienen esas historias y sus tramas a la hora de ser narradas, ya que el/la niño/a se verá identificado/a con esas situaciones cotidianas, donde aquello que en la historia forma parte de lo ajeno, comienza a entrelazarse con lo propio de sus vivencias personales.

De esta forma, pensando en mi experiencia personal, es importante destacar la relevancia de un proceso de comunicación e intercambio constante con los niños y las niñas, en el cual pueda forjarse un vínculo seguro, con ellos/as y de igual forma con los profesionales de la institución educativa. Demostrar compromiso a la hora de trabajar y presentar las propuestas, es fundamental para que este proceso se desarrolle de forma adecuada y se genere la confianza necesaria para poder trabajar distintas temáticas, que en muchas ocasiones pueden resultar un tanto movilizantes y transformadoras para el sentir del grupo en general o para algunos/as escolares individualmente.

Es así que surge el pensar en la relevancia que tienen estos talleres con narrativas realizados en conjunto a los/as niños/as, brindándoles el espacio de poder conocer nuevas modalidades de habitar su escuela, encontrando a su vez otras formas de relacionarse con sus compañeros/as a través del aprendizaje generado en estas instancias. De esta forma, se desarrollará la descripción de una de las experiencias vividas en la práctica dentro de la escuela, considerada una de las más enriquecedoras para el grupo y la docente, obteniendo una de las mejores devoluciones por parte de los/as niños/as. La misma será relatada en el apartado de Anexos, junto al material utilizado para realizar dicha actividad.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aulagnier, P. (1977) Palabras preliminares. En La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado. Buenos Aires: Ed. Amorrortu

Bettelheim, B. (1994) Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Buenos Aires: Paidós.

Cantú, G. (2004) La lectura reinventada: narratividad e interpretación textual en la clínica psicopedagógica. En Schlemenson, S. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas. Buenos Aires: Paidós.

Cantú, Gustavo (2011). Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires: Noveduc.

Casas De Pereda, M. (1999). En el camino de la simbolización. Buenos Aires: Paidós.

Casas de Pereda, M. (2007). Simbolización, una puesta de escena inconsciente. Revista Uruguay de Psicoanálisis. Recuperado de: [http://www.apuruguay.org/revista\\_pdf/rup104/rup104-casas.pdf](http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup104/rup104-casas.pdf)

Dibarboure, M. (2015). La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El taller clínico con cuentos en el ámbito escolar (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, Udelar. Montevideo. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/7560/1/Dibarboure%2C%20Michel.pdf>

Etchebere Arenas, G. (2012). Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia. Montevideo: Ediciones Universitarias.

Fernández, A. (2003). Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Nueva Visión.

Kachinovsky, A. (2016). El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo. Investigaciones en Psicología 21(1). Recuperado de: [http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos\\_completos/ani\\_o21\\_1/kachinovsky.pdf](http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/ani_o21_1/kachinovsky.pdf)

Kachinovsky, A. y Dibarboure, M. (2017). Intervenciones en psicopedagogía clínica. Revista de Educación y Desarrollo 40. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/40/40\\_Kachinovsky.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_Kachinovsky.pdf)

Rodari, G. (2000). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Traducción de Roberto Vicente Raschella. Buenos Aires, Ediciones Colihue/ Biblioser

Schlemenson, S. (1996) El aprendizaje: Un encuentro de Sentidos. Buenos Aires: Kapelusz

Schlemenson, S. (2001) Niños que no aprenden. Actualizaciones en diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. (2004). La narración y el lenguaje en la clínica psicopedagógica. En Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. (2004). Narración, imaginación y espacio escolar. Cuadernos de Psicopedagogía, 3(6). Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-10492004000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492004000100002)

Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós

Televisión Nacional Uruguay. (2019). *Historias propias (30/04/2019) – con Virginia Mórtola, escritora de cuentos infantiles.* Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=N\\_k6MXYYmG](https://www.youtube.com/watch?v=N_k6MXYYmG)

Tonucci, F. (2015). La edad de los cimientos. *Revista Educación Y Ciudad*, (13), 11-42.

Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/122>

UNICEF (1989) Convención sobre los Derechos del Niño. Madrid: UNICEF Comité Español.

Disponible en: [http://www.unicef.org/honduras/CDN\\_06.pdf](http://www.unicef.org/honduras/CDN_06.pdf)

## 6. ANEXOS

### 6.1 Relatoría de experiencia práctica: Propuesta de taller en el aula

Para desarrollar este apartado, comenzaré describiendo el recorrido por uno de los talleres realizados en la experiencia práctica perteneciente a un grupo de 3er año. La elección personal de compartir esta experiencia, surgió a través de la devolución que tuvimos de parte de los/as niños/as sobre esta instancia. Al finalizar nuestro trabajo anual junto a ellos/as, observamos mediante sus regalos de agradecimiento, cómo esta temática y particularmente este taller, fue el más nombrado y elegido por todos y todas. El hecho de seleccionar un tema muy recurrente dentro del aula, junto a actividades que potenciaban en gran porcentaje su creatividad y libertad de realizar las propuestas, fue el motivo por el cual considero en mi opinión personal, que obtuvimos comentarios de carácter muy positivo en su devolución.

Asimismo, los resultados obtenidos a corto y largo plazo posterior a estas actividades fueron muy satisfactorios, dando lugar a que la docente continuara trabajando la temática con el grupo en sus clases diarias. Por este motivo, la decisión de relatar este taller no es en su totalidad una elección propia, en este caso comparto con los niños y las niñas de 3er año C la elección del mismo. Ellos/as fueron los/as encargados/as de enseñarnos a nosotras a través de sus comentarios cargados de afecto y agradecimiento, la importancia de trabajar con temáticas que los y las atravesen y la manera más adecuada de abordarlas, dándoles el lugar de reconocerse y crear sus propias historias.

La temática elegida para este taller fue la de Escucha empática, la elección del tema surgió a demanda de la docente a causa de situaciones que se venían dando entre los y las escolares del grupo. Al momento de planificar este taller, nuestro objetivo principal fue generar un espacio de intercambio proporcionando la información adecuada para reconocer la importancia de esta temática y así fomentar la escucha entre los niños y las niñas dentro del aula, favoreciendo la convivencia en el ámbito educativo.

Como actividad de apertura, se propuso hacer una ronda para realizar el juego del teléfono descompuesto, fomentando con esta actividad la escucha a través de una dinámica de juego que funcionará como disparadora del resto de las actividades. La planificación del taller se elaboró en relación a los temas que ya veníamos trabajando previamente en otros talleres, en los cuales se abordaron temas como el reconocimiento de las emociones y la

autoestima, este último fue fundamental para poder realizar el taller que se va a describir en este apartado.

La propuesta principal se basó en la lectura de un cuento que fue creado por nosotras para poder adaptarlo a las situaciones particulares que surgían en el grupo, como veníamos trabajando previamente con la autoestima, decidimos que esta nueva lectura contenga elementos de la anterior, generando una conexión entre ambas actividades. El nuevo cuento se denominaba “El bosque de las mariposas”, en base al santuario de las mariposas que se ubica en México, el cual trata de una historia en donde se reencuentran mariposas de muchas especies diversas, cada una con sus características, pero lo que se destaca en la historia es el compañerismo y el respeto que se tenían unas a otras a pesar de sus diferencias.

Con este cuento infantil se procuró fomentar el reconocimiento de las características particulares de cada niño/a, destacando los aspectos positivos que tenían cada uno/a y resaltando la diferencia como un rasgo positivo y favorecedor en la convivencia dentro del espacio escolar. Luego de finalizada la lectura, se genera un espacio de intercambio para realizar preguntas, o aportes sobre la historia que los/as niños/as crean pertinentes, para después pasar a una actividad relacionada a la historia.

Esta actividad correspondía a la entrega de una mariposa para cada uno/a, la cual deberían colorear a su manera y escribir en ella junto a su nombre, tres actividades que más les gustaba hacer o que se consideraban buenos/as haciendo, esta propuesta potencia la reflexión para poder identificar sus propias virtudes. Una vez que todos finalizaran su elaboración, debían intercambiar su mariposa con otro compañero y leerlas en voz alta sin decir a quién le correspondía dicha mariposa, ya que el resto del grupo debía adivinar a quién le pertenecía. Esa lectura hacia los/as compañeros/as, fomentaba el conocimiento de aspectos positivos y preferencias del resto del grupo a la hora de realizar juegos o actividades entre ellos/as, así como también el hecho de decir “esos son mis gustos/características”.

Esta actividad generó gran entusiasmo en los/as niños/as, se originó una participación del grupo en su totalidad en la presentación de sus mariposas así como también, una gran curiosidad por la historia que habíamos leído al comienzo del taller. Se pudo observar, a lo largo de los talleres previos sobre autoestima junto a los de escucha empática, cómo algunos/as niños/as tuvieron más dificultades para llevar a cabo las propuestas, llevándoles más tiempo las actividades dónde tenían que resaltar sus aspectos positivos, o elegir

actividades que disfrutaran hacer. A lo largo de los talleres realizados abordando esta temática, pudimos observar una evolución en el grupo a la hora de presentar las propuestas con trabajos grupales, a su vez la docente nos comentó que le sirvieron mucho estas actividades para organizar juegos con el grupo, así como también a la hora de participar y respetar turnos.

Estos efectos dieron lugar a que se generen próximas intervenciones continuando la misma línea temática, surgiendo el retrato de otro/a compañero/a y el reconocimiento de sus aspectos positivos. Asimismo, surgió la elaboración por parte de nosotras de una segunda parte de la historia de las mariposas, en conjunto con una propuesta sub grupal para los niños de uno de los personajes del cuento, con papeles de colores y pinturas. Debido a que las historias que narramos despertaron gran curiosidad y entusiasmo por la temática, decidimos que fueran los subgrupos los encargados de redactar un final de cuento, para luego compartir con el resto de la clase la diversidad de historias que crearon entre todos y todas.

### **6.1.1 Cuento infantil utilizado en el taller**

#### **EL BOSQUE DE LAS MARIPOSAS**

Cuenta la historia que en un lugar muy escondido, en el centro del país de México, existe un lugar maravilloso llamado “El bosque de las mariposas”. En este gran bosque, una vez al año, durante el mes de noviembre, llegan de visita miles de mariposas de muchísimas especies diferentes. Vuelan hasta allí de todas partes del mundo entero, buscando refugiarse del frío invierno y se quedan allí hasta el mes de marzo.

El lugar, es parecido a un enoorme campamento de verano, pero de mariposas. Allí todas se divierten un montón, se reúnen con sus amigas mariposas que vienen de países muy lejanos y que ven únicamente durante esa época en el año. Una de las cosas que más les gusta hacer es volar muy alto todas juntas, y con sus vuelos, formar hermosas figuras en el aire.

Existen de todos los colores, formas y tamaños que puedan imaginarse. Hay algunas con alas enormes y muy coloridas, otras de colores más oscuros y apagados, también hay algunas que de tan chiquitas que son, es necesario agarrar una lupa y buscar un buen rato hasta poder encontrarlas.

Otra de las cosas de ese lugar que más les fascina a las mariposas, es que cada año descubren un nuevo sitio dentro del bosque para explorar, su curiosidad es tan grande que siempre se quedan con ganas de investigar más, ya que también conocen nuevas especies de otros insectos y muchas flores nuevas para posarse o dormir una larga y cómoda siesta.

Pero lo más importante de todo, lo que hace que las mariposas se sientan tan contentas todas juntas durante su estadía en el bosque, es el respeto y el compañerismo que se tienen unas a otras. Ninguna mariposa discrimina o trata mal a otra por tener un color o tamaño distinto, ya que piensan que cada una es linda a su manera, y a pesar de ser miles y miles de especies diferentes todas pueden compartir en el mismo lugar, disfrutando de un verano muy divertido y esperando con ansias que llegue el próximo año para volver a encontrarse.