



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

 **Facultad de
Psicología**
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

TRABAJO FINAL DE GRADO

LA NARRACIÓN EN LOS INICIOS DE LA VIDA ESCOLAR: UNA MIRADA DESDE LOS PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN Y EL APRENDIZAJE

ESTUDIANTE:

María Paula Bilbao Da Luz
C.I. 4.713.882-0

TUTOR:

Esther Haydée Angeriz Pampin



Montevideo, Julio 2018

Para la redacción de este trabajo, se intentó utilizar un lenguaje inclusivo; optándose por el masculino genérico clásico, entendiendo que todas las menciones en tal género representan siempre a hombres y mujeres. Se busca con esto, evitar la sobrecarga en la lectura por el uso excesivo de marcar la existencia de ambos sexos.

ÍNDICE

1. RESUMEN	1
2. INTRODUCCIÓN	2
3. DESARROLLO TEÓRICO	4
3.1 SIMBOLIZACIÓN	4
3.1.1 Procesos de simbolización	4
3.1.2 Simbolización y juego	7
3.1.3 Simbolización y cuento infantil.....	8
3.1.4 Simbolización y narración	8
3.1.5 Simbolización y aprendizaje	10
3.1.6 Sublimación	12
3.2 VIDA ESCOLAR	13
3.2.1 Escuela como espacio de complejización psíquica	13
3.2.2 Inicios de la vida escolar	14
3.2.3 Un momento de transición	16
4. IMPORTANCIA DE LA NARRACIÓN EN LOS APRENDIZAJES:	
INVESTIGACIONES E INTERVENCIONES	19
4.1 Los cuentos como activadores narrativos	19
4.2 El rol de los adultos en la narración	20
4.3 El taller clínico-narrativo	23
4.4 Construcción de la alteridad	26
4.5 Procesos imaginativo-reflexivos	28
5. CONSIDERACIONES FINALES	31
6. REFERENCIAS	33

1. RESUMEN

En el presente trabajo se plantean los desarrollos teóricos y conceptuales sobre los procesos de simbolización y el aprendizaje desde el enfoque de la Psicopedagogía Clínica, haciendo énfasis en la función que tiene la narración en los inicios de la vida escolar. Se considera a la narración como favorecedora de la actividad representativa y complejización psíquica del niño, entendiendo que la producción simbólica es condición requerida para enfrentarse a las experiencias del ámbito escolar. Se postula que las relaciones tempranas son constitutivas de la estructuración psíquica del sujeto; eje de partida de sus futuros aprendizajes y potencial riqueza simbólica. El ingreso a la escuela, considerado como un momento de transición por tratarse de la primera separación entre familia-niño, inaugura un nuevo espacio de inserción social y cultural para el niño, que en el encuentro con lo novedoso y lo distinto amplía su capital simbólico y complejiza su psiquismo. Asimismo, se presentan algunas de las investigaciones realizadas e intervenciones para promover la narración en el niño. En este sentido, se destaca el rol que cumplen los adultos en promover o inhibir la complejización psíquica a partir de la actividad narrativa y los cuentos infantiles como activadores narrativos que promueven y enriquecen el despliegue de la producción discursiva e imaginativa en los niños. Se realiza al taller clínico-narrativo como dispositivo metodológico desde el cual se busca producir cambios psíquicos en niños con restricciones en la producción simbólica a partir de la lectura del cuento infantil, considerado como objeto intermediario para el psiquismo.

PALABRAS CLAVES: narración - inicios de la vida escolar - procesos de simbolización – escuela

2. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito profundizar en la importancia de la escuela como lugar para el despliegue de la producción simbólica y la complejización psíquica a partir del trabajo con la narración en los inicios de la vida escolar. Para su estudio se abordará la relación existente entre los procesos de simbolización y el aprendizaje.

La elección de la temática surge a partir de la práctica realizada en el marco de la Facultad de Psicología “Intervenciones psicopedagógicas en Educación Inicial”, donde se trabajó con un grupo de niños realizando distintas actividades que potenciaran su producción simbólica favoreciendo así los procesos de aprendizaje.

La posibilidad de aprender está estrechamente vinculada a la función simbólica y al desarrollo psíquico del niño. Desde la psicopedagogía clínica, Schlemenson (2006) plantea que la escuela se constituye como una nueva oportunidad para la complejización del psiquismo del niño, en la medida en que se posibilita otras formas de acceso al placer.

La apertura que el niño tenga a esta nueva etapa estará determinada en gran parte por la historia infantil del sujeto y de cómo las figuras parentales le hayan presentado los objetos y el mundo en sí. Estos vínculos primarios que se establecen con el niño serán de gran importancia a la hora de enfrentarse a nuevos “mundos”, por ejemplo el mundo de la escuela con el inicio de la vida escolar.

Según Schlemenson (2006) la narración es una de las formas más complejas de producción simbólica. En la narración se ponen en juego aspectos subjetivos del orden inconsciente y exigencias de mediación simbólica como es el lenguaje. Asimismo, la producción discursiva se encuentra estrechamente relacionada a la capacidad de seleccionar y ordenar lo que se desea transmitir y este acto psíquico de alta complejidad es lo que enriquece simbólicamente al narrador.

El niño al ingresar al espacio escolar se encuentra con otros, donde establece distintas formas de relacionarse a las que ya conocía expandiéndose psíquicamente (Schlemenson, 2003). Tal como plantea Schlemenson (2013), cada niño trae consigo a la escuela experiencias y “un bagaje lingüístico y simbólico” heredado de su hogar pero en el ámbito escolar tendrá la oportunidad de poder ampliar y transformar su lenguaje y producción discursiva. Sin embargo, la calidad y la riqueza de su potencial simbólico se adquieren con anterioridad al ingreso escolar, en el seno de las relaciones primarias.

De esta forma, se pretende abordar la narración como forma de producción simbólica del niño en el inicio de la vida escolar y reflexionar acerca de la importancia y el lugar que ésta ocupa en los aprendizajes escolares. Para ello se utilizaron conceptualizaciones teóricas referentes a las narrativas, a los procesos de simbolización y al aprendizaje, planteadas desde el enfoque de la Psicopedagogía Clínica de Silvia Schlemenson y colaboradores con una perspectiva psicoanalítica, y se destacan algunas de las estrategias de intervención para promover y favorecer la función narrativa.

Algunas de las preguntas que se busca responder con este trabajo son las siguientes: ¿Por qué la escuela se constituye en lugar privilegiado para el despliegue de la producción simbólica y la complejización psíquica? ¿Cuál es el aporte de la narración a estos procesos de producción simbólica y complejización psíquica en el inicio de la vida escolar?

Para el abordaje de lo anteriormente expuesto se realizará una revisión bibliográfica en relación a estos temas.

3. DESARROLLO TEÓRICO

3.1. SIMBOLIZACIÓN

3.1.1. PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN

Se toman los desarrollos teóricos en relación a los procesos de simbolización desde el punto de vista de la psicopedagogía clínica (Schlemenson, 2009) en el entendido que es fundamental considerar sus vicisitudes en la vida escolar. El ingreso a la escuela es considerado como un momento de gran cambio en el psiquismo infantil ya que el niño tiene la posibilidad de complejizar su producción simbólica (Schlemenson, 2013).

Desde esta perspectiva, los procesos de simbolización tendrán que ver con la actividad psíquica representativa y su génesis en la infancia (Schlemenson, 2001). Aulagnier (1977) propone, a modo de hipótesis, un modelo en el cual la actividad psíquica se regiría por tres modos de funcionamiento denominados proceso originario, proceso primario y proceso secundario. Este modelo es utilizado por Schlemenson (2001) para desarrollar en qué consiste la actividad representativa del niño y cómo la escuela se constituye en un lugar privilegiado para su complejización psíquica.

Schlemenson (2001) menciona que el bebé cuando nace es sostenido a través de una red de significaciones simbólicas que propician las figuras parentales, en especial por la figura de la madre. Ese vínculo de estrecha conexión le proporciona al bebé las herramientas vitales para su sobrevivencia.

Tal como expresa Aulagnier (1977), en el proceso originario es la madre quien impone sentidos a las reacciones del infans, constituyéndose así los primeros esbozos del aparato psíquico. Este acto es considerado como una violencia primaria “necesaria” ya que las acciones descoordinadas del infans, en estos primeros momentos, requieren de una organización y significación que proviene del exterior. En este sentido, la madre, con una psique más desarrollada, imprime sentidos sobre una psique en desarrollo, la del infans; actos indispensables para la vida psíquica y física de éste (Aulagnier, 1977). Contrariamente a la violencia primaria, la violencia secundaria no corresponde a una acción necesaria para el psiquismo sino que se caracteriza por representar un exceso; en este caso la violencia se ejerce “contra el yo” y no en pos de su funcionamiento (Aulagnier, 1977).

Schlemenson (2001) menciona que la crianza del bebé estará influenciada por los antecedentes histórico-libidinales de la propia madre, refiriéndose al vínculo que se haya gestado entre la madre y sus figuras parentales. Esto significa que aspectos del orden inconsciente son transferidos de la madre hacia el bebé mediante los cuidados, la atención que ésta le brinda, y que lo acompañan a lo largo de todo el desarrollo psíquico.

El proceso primario está caracterizado por la fantasía que surge para compensar psíquicamente la ausencia de la madre. Schlemenson (2001) explica que cada vez que la madre se aleja del niño o posterga su asistencia, a diferencia del inicio que era inmediata, éste podrá acudir a su fantasía y comenzar a elaborar la ausencia. Esto significa que el niño ya cuenta con otros recursos psíquicos que le permiten tolerar paulatinamente el acto de estar a solas, aunque al principio sea casi nulo.

Green (1983) hace referencia a la idea de que el niño construye la ausencia de la madre, habilitando progresivamente el proceso de simbolización, lo que da la posibilidad de invertir nuevos objetos (como se citó en Schkolnik, 2007). Esta misma idea es trabajada por Casas de Pereda (2007) quien pone énfasis en que la simbolización ofrece una doble función psíquica ya que “implica tanto la pérdida como la sustitución” (p. 181). El niño ante la ausencia de la madre se enfrenta a la experiencia de una pérdida, aconteciendo la necesidad de sustituir psíquicamente su ausencia (Casas de Pereda, 2007). Esto se logra en primer lugar por medio de la fantasía, y a medida que la complejización psíquica es mayor será por intermedio de la producción simbólica (Schlemenson, 2001).

La fantasía alude a representaciones inconscientes, a productos psíquicos como son los deseos, los sueños, los dibujos, el juego del niño (Schlemenson, 2001). Estas representaciones inconscientes están en un primer momento cargadas de angustia y temor ante la pérdida de la madre, posteriormente, la sustitución le permite al niño compensar esa ausencia con otros objetos que le otorguen satisfacción, transformándose así en algo placentero. La sustitución es un trabajo psíquico necesario para que la actividad representativa continúe complejizándose (Casas de Pereda, 2007).

Dicho esto, se puede considerar que con la fantasía se da el primer acercamiento a la simbolización; aunque aún no se pueda hablar de una simbolización del todo constituida, progresivamente se establece un reconocimiento del otro distinto a mí, donde se realiza un trabajo psíquico en el esfuerzo de comprender la ausencia, de tolerar la angustia y la frustración (Casas de Pereda, 2007).

Siguiendo esta línea, la capacidad de simbolizar está asociada a la posibilidad de representar, es decir, de verbalizar y expresar de manera consciente aquello que se va experimentando. Casas de Pereda (2007) explica que lo simbólico es aquello que acontece entre “la imagen visual del objeto y la imagen sonora de la palabra” (p.181). En este sentido, la capacidad de simbolizar es la capacidad de representarme psíquicamente aquello que está ausente, de sustituir con otros objetos lo que no está presente; esto es lo que se denomina como proceso secundario.

El lenguaje tiene estrecha relación con el proceso secundario, es considerado como un proceso psíquico de alta complejidad donde entran en juego representaciones simbólicas, además de aspectos cognitivos y motores (Martinez, Quintero & Ruiz, 2013). El lenguaje como código de comunicación cultural es una forma clara y precisa de discernir si se ha adquirido la función simbólica (Schlemenson, 2006).

El proceso secundario se va caracterizar como el tercer momento de complejización del psiquismo (Schlemenson, 2001). Su actividad representativa es la producción simbólica, considerada como una actividad sustitutiva a la fantasía. La producción simbólica está asociada a la represión de los impulsos inconscientes con el fin de focalizar la atención y la energía libidinal en representaciones sociales que actúan como favorecedoras de los procesos de simbolización (Schlemenson, 2001).

En última instancia, Green (2005) (como se citó en Schlemenson, 2009) postula que podría pensarse en una actividad representativa terciaria, en la cual se desarrolla una función creadora e imaginativa que rompe con lo establecido, logrando crear conocimiento: “la imaginación, como proceso psíquico complejo, incluye la oportunidad de la invención de objetos a partir de los cuales el sujeto se reconoce, constituye y transforma” (Schlemenson, 2009, p. 30). Los procesos terciarios se constituyen como aquellos procesos de mayor complejización del aparato psíquico, estos suelen ser escasos en sujetos con problemas de aprendizaje (Schlemenson, 2009).

De igual modo, resulta importante destacar que los procesos de simbolización aquí mencionados no actúan de forma independiente, uno separado del otro, sino que coexisten conjuntamente en el trabajo psíquico del sujeto durante toda la vida. Schlemenson (2009a) plantea que la complejización de la actividad representacional suele ser progrediente, de esta forma, los procesos de simbolización de mayor complejidad contienen a aquellos de menor complejidad.

A modo de ejemplo la fantasía, actividad representacional del proceso primario, permanece psíquicamente en todo sujeto a pesar de que en momentos posteriores de la vida adulta sean esperables modos de funcionamiento más saludables, complejos y avanzados (Ramírez, 2016).

3.1.2. SIMBOLIZACIÓN Y JUEGO

El juego es considerado como una actividad lúdica que oficia de soporte para la estructuración psíquica. Surge en un primer momento para tolerar la frustración que le genera la renuncia al objeto, en el intento de elaborar la pérdida de la madre. Se entiende que es una forma de representar el mundo que lo rodea y de comunicación con el otro (Casas de Pereda, 1999).

Casas de Pereda (1999) menciona que la gestualidad y lo corporal anticipan de cierta manera a las funciones que luego desarrollará el lenguaje, ya que en los primeros momentos de vida, el juego se constituye como expresión y manera de estar en el mundo. Por consiguiente, se entiende al juego como una forma de expresión del discurso infantil que antecede a la narración oral (actividad psíquica de mayor complejidad), y que con el tiempo y el desarrollo del niño irá adquiriendo nuevas formas que ofrezcan otro tipo de satisfacción (Casas de Pereda, 1999).

La autora expresa que mediante el juego, que requiere de lo corporal y de lo lingüístico, el niño significa aquellos aspectos del orden del deseo, de lo inconsciente, dando lugar a la organización psíquica (Casas de Pereda, 1999). El juego le permite procesar psíquicamente lo vivido de forma pasiva; el niño se apropia de las situaciones, de las experiencias, implementando nuevos personajes, nuevos conflictos y resoluciones, donde él mismo puede manipular y fantasear realidades lúdicas (Casas de Pereda, 1999).

Según Casas de Pereda (1999) el trabajo o proceso de simbolización puede considerarse como objeto transicional entre la pérdida del objeto y la sustitución simbólica. Se refiere al objeto transicional como el camino hacia la simbolización, como un momento de mediación, de transición, de estructuración psíquica, donde se está gestando un proceso metafórico de sustitución de una cosa por otra.

En este sentido, se entiende al juego como constitutivo de lo humano, indispensable para la estructuración psíquica del sujeto; es una actividad de alta complejidad que permite comenzar a significar y simbolizar la ausencia de objeto (Casas de Pereda, 1999).

3.1.3. SIMBOLIZACIÓN Y CUENTO INFANTIL

Los cuentos infantiles y sus relatos cumplen una función reestructuradora; le permiten realizar al sujeto nuevos encadenados representacionales, es decir, nuevas formas de resignificar experiencias vividas, a la vez que remueven aspectos inconscientes que no pudieron ser tramitados, favoreciendo y complejizando la organización psíquica (Casas de Pereda, 1999).

El niño a través del juego puede procesar psíquicamente aquello que no pudo ser elaborado, del igual modo, en el trabajo con el cuento infantil tiene la posibilidad de resignificar y realizar sustituciones simbólicas a aquellos conflictos o experiencias con los que se sintió identificado, probablemente por la relación que estos poseen con su vida afectiva. Es su carácter de nexo o mediador entre espacios intersubjetivos y heterogéneos lo que convierte al cuento infantil en objeto intermediario (Kachinovsky, 2016).

Mediante las historias narradas y las tramas de los cuentos, el niño se ve reflejado en situaciones cotidianas, donde lo ajeno del cuento y lo propio de su historia personal se entrecruzan (Kachinovsky, 2016). Con respecto a esto la autora manifiesta:

El cuento debe oficiar a modo de una construcción: sus personajes, argumentos y desenlaces constituyen versiones alternativas a las que el niño puede apelar, reconfigurándolas. El cuento es concebido como una simbolización abierta (Hornstein, 2003) que conjuga pasado, presente y futuro, articula la repetición con la diferencia y permite la emergencia de lo desconocido y lo inesperado (Kachinovsky, 2016, p. 36).

De esta forma, el cuento es utilizado como disparador de vivencias personales que salen a la luz mediante comentarios y aportes que hacen los niños. No obstante, preserva su intimidad lo cual permite que estos se muevan y participen con libertad y justamente esta doble función es lo que lo convierte en un objeto intermediario para el psiquismo infantil (Kachinovsky, 2016).

3.1.4. SIMBOLIZACIÓN Y NARRACIÓN

Desde la perspectiva de la psicopedagogía clínica planteada por Silvia Schlemenson y sus colaboradores de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires), uno de los objetivos que se persigue en el trabajo con niños

con restricciones en la producción simbólica es potenciar y complejizar los niveles de actividad representativa: entre ellos la narración, los dibujos, la escritura y la lectura.

Se entiende a la narración como favorecedora de los procesos de simbolización y complejización psíquica (Schlemenson, 2006) ya que es una de las formas más complejas de producción simbólica donde se ponen en juegos aspectos subjetivos del orden inconsciente y exigencias de mediación simbólica como es el lenguaje.

El lenguaje se adquiere en las primeras relaciones libidinales y es impuesto por los adultos que organizan la crianza y la riqueza lingüística del niño desde los primeros días; al estar en permanente contacto, en los relatos, en el canto, etc. (Schlemenson, 2006). En este sentido, la autora alude a Kristeva (1998) manifestando que no se accede al lenguaje “en forma neutra” sino a través de una “comunicación pasional y amorosa”. Por añadidura, este código de comunicación cultural, apropiado más tarde por el niño, asumirá determinadas características que estarán definidas por la manera en que esos adultos se lo hayan presentado (Schlemenson, 2006).

La producción discursiva está relacionada a la capacidad de seleccionar y ordenar lo que se desea transmitir, involucra procesos psíquicos de alta complejidad que al ponerlos en juego enriquecen simbólicamente al narrador (Schlemenson, 2001).

La narración implica un trabajo psíquico que requiere de la función simbólica; la capacidad de representar es lo que permite al narrador transmitir cierta información y poder comunicarse. Cuando la posibilidad de simbolizar es escasa, la producción discursiva se ve afectada, empobrecida. En este sentido, Schlemenson (2004b) afirma que:

La narración es un género discursivo que recupera algunos elementos de la realidad para ordenarlos temporalmente en un texto que muestra la intencionalidad de un autor, quien a través de su relato despliega un acontecimiento completo en forma coherente (p. 43).

La dimensión de la temporalidad en la narración oral ofrece al sujeto la oportunidad para construir un proceso de historización subjetivante, implica un trabajo psíquico sobre el cual interactúa el tiempo vivido entre pasado, presente y futuro (Schlemenson, 2004b).

A propósito de este sentido de historización, Ricoeur (1996) plantea que la identidad personal existe en la forma de una “identidad narrativa”, considerada como aquella que

persiste a lo largo del tiempo. El autor explica que pese a los diversos cambios que pueda sufrir el sujeto a lo largo de su vida, existe una permanencia esencial que se mantiene siempre idéntica, característica que permite constituir la identidad y subjetividad del sujeto.

Ricoeur (1996) postula que durante el relato el sujeto se constituye en tres al mismo tiempo: narrador, co-autor y personaje; relata la historia (narrador), a la vez que la produce siendo su propio guionista y director (co-autor) y de la cual es protagonista de la trama de su vida (personaje).

Asimismo, Schlemenson (2004b) se basa en Ricoeur para destacar el carácter subjetivo de la narración, entiende que es un género discursivo que permite acceder a la subjetividad del narrador y conocer aspectos singulares, históricos e inconscientes de quien narra, que se cuelan en el relato.

3.1.5. SIMBOLIZACION Y APRENDIZAJE

El concepto de simbolización se encuentra estrechamente relacionado al concepto de aprendizaje. Se considera que la producción simbólica, actividad representativa característica del proceso secundario, es requerida para enfrentarse a las experiencias del ámbito escolar. Desde el momento en que se da inicio a la escolaridad se le exige al niño una complejización simbólica suficiente para atravesar de manera satisfactoria las instancias educativas, y que de no ser instaurada podrían presentarse ciertas dificultades para comprender y transmitir los conocimientos (Schlemenson, 2004b).

El aprendizaje es considerado por Schlemenson (1996) como un proceso complejo mediante el cual el sujeto es capaz de incorporar novedades, ya sean objetos, sujetos, conocimientos, que lo atraen psíquicamente. La autora explica que el sujeto no se relaciona secundariamente con cualquier objeto sino con aquellos que les permite reeditar experiencias vinculadas a sus relaciones primarias.

Siguiendo esta línea, el concepto de aprendizaje es enunciado como “una suerte de movimiento libidinal” (p.11) a través del cual el niño reedita “situaciones originarias pasando de objetos exclusivamente sexuales (pertenecientes a la fantasmática edípica) a objetos socialmente valorados, desconocidos, extraños, y enigmáticos con los que reproduce relaciones semejantes a las experimentadas con los objetos parentales” (Schlemenson, 2001, p. 20). Este movimiento libidinal, tal como se expresa, tiene lugar a partir del proceso

secundario que le permite invertir nuevos objetos y de esa forma consolidar nuevos aprendizajes.

Por su parte, Alicia Fernández (2002) plantea que el aprendizaje es posible en presencia de cuatro niveles que aportan el enseñante y el aprendiente: el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo, que resulta a su vez de un proceso vincular. En este sentido, entran en juego aspectos del orden cognitivo-intelectual y aspectos del orden del deseo-inconsciente, todos necesarios para que el aprendizaje se constituya (Fernández, 2002).

La autora expresa que el aprendizaje se encuentra definido por la relación que el sujeto tiene con el saber, con el conocimiento y el significado de aprender. Esta relación se ancla a su vez en los vínculos familiares que el sujeto haya establecido, perteneciente al orden de lo simbólico, al igual que su estructura individual, que como plantea Alicia Fernández es “genéticamente heredada”. El acto de aprender es posible en presencia de un otro ya que la condición afectiva que se instaura entre ambos sujetos, en el acto de enseñar y en el acto de aprender, constituye para el aprendiente una marca importante en su subjetividad y formación del pensamiento (Fernández, 2002).

Dicho esto, se puede considerar al aprendizaje como el resultado de distintos procesos complejos que comprende por lo menos dos sujetos: enseñante y aprendiente (Fernández, 2002).

Asimismo Kachinovsky (2012) menciona que el aprendizaje surge desde los primeros momentos de vida, ante la presencia de un otro que lo instituye, que le inscribe sentidos, acto imprescindible para su sobrevivencia física y psíquica. Con respecto a este punto López & Kachinovsky (1998) enuncian:

Para que los pensamientos tengan pensador, para que las sensaciones del registro corporal tomen sentidos generadores de subjetividad, para que la vivencia de yoidad comience a surgir, es necesario el otro prestándose, prestando su aparato para un trabajo destinado, a su vez, a ser patrimonio de otro. Fondo esencial de presencia mediadora para que en la ausencia, no menos esencial, se origine el pensar propio (p.3)

En este sentido, se entiende que las relaciones tempranas son constitutivas de la estructuración psíquica; el sujeto progresivamente incorpora sentidos, preferencias, modos,

tendencias transmitidas en esas primeras relaciones, que serán el eje de partida de sus futuros aprendizajes y potencial riqueza psíquica (Kachinovsky, 1998).

3.1.6. SUBLIMACIÓN

Schlemenson (2004a) plantea que la sublimación está asociada a tareas creativas, investigadoras y de prestigio social, destacando el lugar de los procesos intelectuales y el conocimiento. Consiste en un proceso psíquico mediante el cual el objeto pulsional de deseo es cambiado por otro objeto social y moralmente aceptado, que pierde su carga sexual al pasar por la conciencia, buscando vías o caminos más complejos para satisfacerse (Schlemenson, 2004b). La energía psíquica es desplazada a nuevos objetos sociales como es el aprendizaje de las actividades escolares; aprender a leer y a escribir, los juegos reglados, los deportes, el arte, el baile, etc. (Schlemenson, 2004b).

En virtud de ello, el espacio escolar aparece con ofertas simbólicas mediante las cuales se le presentan nuevas exigencias, que el niño podrá desempeñar o no de acuerdo a sus disponibilidades psíquicas y grado de complejización para afrontarlas (Schlemenson, 2004b). La búsqueda de objetos socialmente valorados, que otorguen satisfacción durante su actividad y superación sublimatoria, se corresponde con condiciones de una organización psíquica que tolera la ausencia de objeto, por ende donde el simbolismo ha sido constituido (Kachinovsky, 2016).

Durante esta primera etapa escolar, los procesos represivos cobran especial relevancia ya que permiten “liberar” y desplazar la energía libidinal, depositada en un primer momento sobre el objeto primario, a otros objetos y sujetos socialmente valorados (Casas de Pereda, 1999; Schlemenson, 2004b).

Kachinovsky (2016) plantea que las dificultades de aprendizaje pueden ser causadas por fallas en los procesos represivos lo cuales impiden que se libere energía libidinal suficiente para investir otros objetos, contrariamente a aquellos sujetos donde hay una socialización progresiva y una búsqueda de objetos de satisfacción:

La sublimación responde a una aptitud que detenta la pulsión sexual, en tanto puede cambiar su meta inmediata por otras (...) la pulsión puede apartarse de sus primeros objetos, tomando otros derroteros, sin perder por ello su naturaleza pulsional. En todas sus acepciones se postula el cambio de meta

sexual a otra no sexual, vinculado a dominios socialmente apreciados (Kachinovsky, 2016, p. 39).

La sublimación se encuentra asociada a representaciones sustitutivas, por consiguiente todas aquellas acciones que permitan que el trabajo representacional se complejice y se enriquezca, tales como la lectura de cuentos y sus concomitantes actividades narrativas, producirán a su vez mayores posibilidades sustitutivas a las anteriormente existentes generando formas más placenteras de acceso al conocimiento y a los aprendizajes (Rego, 2009).

3.2. VIDA ESCOLAR

3.2.1. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE COMPLEJIZACIÓN PSÍQUICA

Para Schlemenson (1996) la escuela se impone como un nuevo espacio para el niño donde se enfrenta con objetos y sujetos desconocidos. Se constituye como una oportunidad para la complejización representacional, la realización de actividades escolares como el acto de aprender a leer, a escribir, a expresarse mejor y el contacto permanente con objetos y sujetos novedosos es lo que amplía gradualmente el potencial simbólico (Schlemenson, 2001).

Previamente al inicio de la escolaridad, la vida afectiva del niño se circunscribe al entorno familiar, donde se establecen sus relaciones primarias y primeros vínculos significativos. De esta forma, la inserción en el ámbito educativo produce un cambio importante en la actividad psíquica del niño ya que debe enfrentarse a un mundo totalmente nuevo para él, un mundo desconocido. La apertura que el niño tenga a esta nueva etapa estará determinada en gran parte por la historia libidinal del sujeto y de cómo las figuras parentales le hayan presentado los objetos y el mundo en sí (Schlemenson, 1996).

Continuando con lo que plantea la autora, al ingresar al espacio escolar se abre la posibilidad a la duda y al cuestionamiento de lo instituido, favoreciendo el desarrollo del pensamiento. El niño se enfrenta a nuevas realidades y todo aquello que fue presentado como “verdad”, en el seno familiar más cercano del niño, queda expuesto y se enfrenta de alguna manera con lo novedoso de la escuela. En cierta medida el niño abre su abanico de posibilidades y conoce otras formas de ver y entender el mundo, así como de relacionarse con los sujetos (Schlemenson, 2013).

Desde la psicopedagogía clínica, se entiende que la capacidad del niño no surge precisamente en la escuela sino que tiene su origen en la calidad de las relaciones primarias (Schlemenson, 1996). No obstante, es en la escuela donde se ofrece una nueva oportunidad para desarrollar y potenciar el pensamiento y el aprendizaje: en este lugar el niño deberá poner en juego los aprendizajes adquiridos para adaptarse a las exigencias de la institución escolar, lo que implica poder desarrollarlos, transformarlos y continuar ampliando su capacidad (Schlemenson, 1996).

La escuela le ofrece al niño “nuevas oportunidades de transformar viejas formas de operar que se ponen en cuestión por la rivalidad que generan las modalidades de los semejantes” (Schlemenson, 2001, p. 30). En la escuela el sujeto convive con otros niños, que traen consigo otras formas de vincularse, de aprender, lo que a nivel inconsciente genera ciertos conflictos que ponen en evidencia aquello que no fue elaborado psíquicamente, y a su vez también habilita el espacio para transformar los modos de aprendizaje (Schlemenson, 2001).

Se destaca el lugar que ocupa la escuela en la complejización psíquica del sujeto, en la medida que inaugura un nuevo espacio de inserción social, cultural y del orden de lo simbólico; el encuentro con otros (semejantes y adultos) le ofrece la oportunidad de aprender y desarrollarse psíquicamente (Schlemenson, 2001).

3.2.2. INICIOS DE LA VIDA ESCOLAR

El inicio de la vida escolar supone la primera separación entre el niño y su familia en los primeros años de vida. Por lo tanto, es un período donde entran en juego muchas ansiedades de ambas partes, el miedo a la pérdida de lo familiar o lo conocido, es decir, de aquello que le brinda seguridad al niño, y el miedo a lo desconocido, ante esta nueva situación que es enfrentarse al ámbito escolar (Etchebehere, De León, Fraga, Silva & Zeballos, 2008).

Esta nueva etapa de escolarización supone separarse de quienes asistieron las primeras necesidades de supervivencia oficiando de sostén para que el niño organice su aparato psíquico (Schlemenson, 2004b). La separación del entorno familiar implica para el niño un gran desafío ya que supone alejarse de un lugar que le brindó durante los primeros tiempos protección y seguridad, para adaptarse ahora a otro escenario completamente distinto, con personas nuevas, espacios nuevos, a un mundo hasta el momento desconocido (Schlemenson, 2004b).

La calidad de estos primeros vínculos que tienen que ver con las palabras, el contacto físico, la disponibilidad del entorno familiar y, sobre todo en los primeros momentos de vida, de la madre o persona que ocupe dicho lugar, se constituirá como herramienta psíquica para el niño en el desarrollo de futuros aprendizajes.

La autora entiende que las características de los primeros vínculos del niño condicionan la forma en que éste se desenvuelve en otros espacios sociales y se relaciona con otros sujetos. De cierta forma, la calidad de la asistencia recibida propiciará la confianza y estimulación en el niño, enriqueciendo su potencial psíquico o por lo contrario generando restricciones simbólicas que podrían traducirse en posibles dificultades a nivel escolar, social, vincular (Schlemenson, 2004b).

Esto significa que cuantos más recursos psíquicos posea el niño para enfrentarse a otro campo social, mayores serán las posibilidades de que pueda adaptarse de forma saludable y placentera (Schlemenson, 2004b).

Asimismo, Schlemenson (2004b) plantea que la entrada de la figura del padre en la estructura entre madre y bebé rompe de alguna manera con esa dualidad y brinda la posibilidad de que el sujeto ingrese a la cultura y al orden de lo simbólico. Tal como plantea la autora, este se constituye como el primer “quiebre” para el sujeto en el vínculo con su madre, necesario para el desarrollo de las habilidades sociales y el relacionamiento con otros sujetos y objetos.

En algunos casos el inicio de la vida escolar tiene lugar en momentos más tardíos que otros, ya que depende muchas veces de las condiciones sociales, culturales, económicas y contextuales del sujeto. De esta manera, el inicio de la escolaridad puede ocurrir en primera infancia o durante educación inicial, diferencia que establece la Ley General de Educación 18.437 que rige actualmente en nuestro país (Etchebehere et al., 2008).

Durante la primera infancia, que se extiende desde los primeros meses de vida hasta los tres años, es frecuente llevar a los niños a Jardines Maternales, ya sea públicos o privados, o a centros CAIF. En otras circunstancias el ingreso al ámbito escolar se realiza a partir de los 3 años ya en centros de educación inicial, Jardines de Infantes, públicos o privados, y también en instituciones de educación primaria donde se integran grupos de 4 y 5 años (Etchebehere et al., 2008).

Con respecto a esto Etchebehere et al. (2008) menciona que inicialmente las instituciones dirigidas a esta población tenían un enfoque asistencialista o “de cuidado”, se atendían así las necesidades básicas de los niños pero no con un fin educativo. El auge de estos espacios de contención y cuidado surgen como respuesta a fuertes cambios sociales producidos en el siglo XX que, acompañados de estudios sobre género, comienzan a iluminar las desigualdades existentes entre ambos sexos aportando así nuevas herramientas para que las mujeres exijan igualdad de oportunidades.

Los principales logros se dan en materia de institucionalidad civil y política, como es la incorporación al mercado laboral, de esta forma es que la mujer paulatinamente asume otro lugar en la sociedad y su rol doméstico de cuidado a los hijos y al hogar ya no constituye su única y principal tarea (Stuven, Cabello, Crisóstomo y Lozier, 2013). Esto influyó en que el niño dé comienzo a su vida escolar en épocas tempranas.

En este sentido y tal como plantean Woodhead y Moss (2008) se entendía que al niño había que prepararlo para el futuro, la “preparación para la escuela”, ya que no se consideraba a la educación inicial como un tránsito formativo con características propias y como parte de un proceso de aprendizaje continuo, sino como beneficiario de un servicio desde un enfoque asistencialista.

Hoy día la perspectiva en relación a los primeros años de escolarización es distinta, las instituciones educativas funcionan en base a normativas que establecen la educación como derecho fundamental. De esta forma, se debe fomentar el desarrollo integral del niño: “brindándole un ambiente alfabetizador que le resulte estimulante, permitiendo el desarrollo de sus potencialidades afectivas, cognitivas, motrices y sociales” (Etchebehere et al., 2008: 82).

Desde este marco, se entiende al sujeto desde una perspectiva de derechos en el cual el niño es protagonista activo del proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en la corresponsabilidad entre la familia del niño y la institución educativa en promover este objetivo.

3.2.3. UN MOMENTO DE TRANSICIÓN

Acorde a lo señalado anteriormente, por ser la primera separación importante entre el niño y su familia, el ingreso a la institución educativa es considerado por varios autores como un momento de transición. Precisamente Alvarado (2009) entiende que la transición del hogar

a la escuela es un momento crítico, de cambios profundos pero necesarios para el desarrollo humano.

El autor postula que en la escuela el niño accede a otras experiencias distintas a las que vivencia en su hogar y se constituyen en nuevos aprendizajes para la vida en sí, que de otra forma no tendrían lugar en la vida del sujeto (Alvarado, 2009).

Asimismo, Cambón et al. (2014) establece la idea de que el ingreso a la vida escolar puede ser comprendido como unas de las “transiciones verticales” que tienen lugar durante la vida del sujeto. Estas se refieren a aquellos pasajes relacionados a los momentos evolutivos que constituyen acontecimientos importantes de la vida, como puede ser el ingreso al jardín, el pasaje a primer año de escuela, el pasaje a primer año de liceo, etc. Por otra parte, las “transiciones horizontales” son aquellas que tiene que ver específicamente con recorridos o trayectorias que los sujetos realizan en el día a día, como trasladarse de su casa a la institución educativa (Cambón et al, 2014).

Etchebehere y Duarte (2012) mencionan que el ingreso a la vida escolar más que un proceso de adaptación comprende un “proceso de familiarización” ya que por parte de la institución educativa también se deben promover acciones para que haya un encuentro con el niño, y que no sea solamente este quien deba “adaptarse” a lo establecido.

Los autores plantean que en la medida que el niño se va familiarizando con la escuela y la escuela se va familiarizando con el niño, se genera así un sentido de pertenencia que es posible identificar en los comportamientos que este último despliega en la institución, en la forma en que denomina a los sujetos y objetos: “mi escuelita”, “mis compañeros”, “mi cuaderno” (Cambón, Etchebehere, Silva & Salinas-Quiroz, 2014).

Los primeros momentos en la escuela pueden llegar a ser complejos para el niño ya que implica adaptarse a nuevo espacio, así como aprender a compartir con los pares, lo que puede traer algunos conflictos de convivencia. No obstante, a medida que el niño se va familiarizando con este nuevo lugar comienza a “negociar” internamente entre sus comportamientos originarios adquiridos en su hogar y los nuevos modos de operar que desarrolla a través del intercambio con otros. Con respecto a esto Dominguez y Etchebehere (1996) enuncian:

El Jardín es el lugar donde se le brinda la posibilidad al niño de asumir un rol diferente al del hijo e interactuar con otros roles también diferentes a los ya

conocidos, lo que favorece su individuación, crecimiento y posibilita su socialización. Con este ingreso el niño vive su primera separación parcial, diaria y regular del hogar (p.70)

Con el inicio de la vida escolar el niño se separa de su hogar en un momento donde su aparato psíquico se halla en pleno desarrollo (Schlemenson, 2004b), por eso resulta interesante pensar que la separación del hogar y el ingreso a la institución educativa puedan experimentarse de la mejor manera posible, donde se le brinde al niño el apoyo y la contención necesaria presentando la escuela como espacio nuevo para aprender y conocer nuevas experiencias.

En este sentido, el comienzo de la vida escolar se constituye como una nueva oportunidad para el psiquismo de complejizarse y adaptarse al campo social, en el encuentro con lo desconocido y lo novedoso. A su vez, le exige al niño una suficiente complejización simbólica para poder producir y compartir conocimientos tan necesarios en este nuevo periodo (Schlemenson, 2004b).

4. IMPORTANCIA DE LA NARRACIÓN EN LOS APRENDIZAJES: INVESTIGACIONES E INTERVENCIONES

A continuación se presentan algunas de las investigaciones realizadas sobre la narración en los inicios de la vida escolar, así como aquellas intervenciones que pueden favorecer y promover la actividad narrativa. Se considera que la narración es una herramienta fundamental para ponderar y complejizar la producción simbólica, destacando su estrecha relación con los aprendizajes escolares.

Una de estas investigaciones es la realizada por la Dra. Silvia Schlemenson en el año 2004 “Narración, imaginación y espacio escolar”, la cual se desarrolló en escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires y consistió en analizar las estrategias docentes que podían complejizar los procesos de simbolización en los niños mediante la actividad narrativa.

Se estudiaron las modalidades discursivas e intervenciones posteriores a la lectura de cuentos de un grupo de docentes que tenían a cargo niños de educación inicial, entre cuatro y cinco años de edad, entendiendo que el docente podía constituirse en un sujeto que promoviera o inhibiera la producción simbólica de sus alumnos a través del género narrativo (Schlemenson, 2004a).

4.1. LOS CUENTOS COMO ACTIVADORES NARRATIVOS

Para el desarrollo de su investigación Schlemenson (2004a) parte de la idea que los cuentos infantiles funcionan como activadores narrativos para los niños. La lectura y el trabajo con cuentos constituyen una oportunidad para el niño de aproximarse al mundo de la narración y la literatura favoreciendo la imaginación, aspecto fundamental para el despliegue de las ilusiones y fantasías (Schlemenson, 2004a).

En todo cuento se propone una historia donde se plantea un conflicto, el desarrollo del mismo y un desenlace. Schlemenson (2004a) indica que los personajes, protagonistas de la historia narrada, reflejan situaciones que el niño asocia a su vida cotidiana, a experiencias y temáticas psíquicamente comprometedoras, ofreciéndole la posibilidad de producir transformaciones subjetivas respecto a estas. En otras palabras, le permite al niño adoptar una posición distinta a la asumida hasta el momento respecto a una experiencia, un pensamiento, una idea, invocados por la conflictiva del cuento, surgiendo así nuevas formas de resignificarlos (Schlemenson, 2004a).

La autora agrega que los contenidos y las tramas narrativas de los cuentos producen en el niño ciertas movilizaciones libidinales que se enlazan con sus propias experiencias afectivas vividas, deseadas, fantaseadas. Acorde a esto, se puede considerar al cuento infantil como productor de múltiples sentidos dado que las interpretaciones que los niños puedan realizar sobre el cuento serán diversas y heterogéneas entre sí, pues están atravesadas por las experiencias singulares de cada sujeto (Schlemenson, 2004a).

Schlemenson (2004a) plantea que el cuento infantil ofrece una amplia aportación simbólica, con el cual el sujeto puede significar y resignificar aspectos de su vida. De esta manera, se producen en el sujeto posicionamientos críticos, activos, innovadores que despliegan nuevas formas de operar, de resolver conflictos, promoviendo transformaciones subjetivas (Schlemenson, 2004a).

4.2. EL ROL DE LOS ADULTOS EN LA NARRACIÓN

El rol que juega el adulto durante las actividades narrativas puede establecer o no el despliegue de la imaginación del niño y creación de objetos, ilusiones y fantasías (Schlemenson, 2004a). De acuerdo a esto, el cuento infantil se constituye en objeto mediador para el psiquismo, en la medida que es narrado por alguien que se presta al servicio de la tarea y le da un valor especial a dicho objeto.

Schlemenson (2004a) postula que detrás de cada historia narrada hay un adulto disponible que aporta algo de su subjetividad durante el relato. Con respecto a este punto Casas de Pereda (1999) enuncia:

El cuento infantil, los cuentos, las historias que la madre y el padre cuentan a sus hijos son una trama esencial desde donde habla el deseo de los padres; texto que sostiene y habilita el surgimiento del sujeto psíquico, sujeto del inconsciente (p.75).

En consecuencia, el lugar que la madre y el padre le otorgan a los cuentos y a la narración de historias, así como su participación activa durante estas actividades, es lo que puede habilitar o no el deseo de saber y la curiosidad en el niño. Es el lazo de interacción que se genera entre los padres y el niño lo que enriquece la actividad narrativa, constituyéndose como una actividad compartida significativa debido al placer experimentado por ambas partes (Casas de Pereda, 1999).

Asimismo, el rol que desempeña la escuela y las intervenciones de aquellas personas que trabajan en este espacio, como las maestras, producen efectos (estimulantes o inhibitorios) sobre la actividad narrativa de los niños (Schlemenson, 2004b).

Alineado a este planteamiento, la investigación realizada por Silvia Schlemenson sirve de insumo para pensar el rol que cumplen los docentes en los espacios escolares y cómo las estrategias que despliegan durante su enseñanza, en este caso mediante la narración, pueden repercutir psíquicamente en los alumnos potenciando o inhibiendo su producción simbólica (Schlemenson, 2004b).

En este sentido, se propone estudiar las modalidades discursivas y las intervenciones posteriores a la lectura del cuento infantil de un grupo de 25 docentes con el siguiente objetivo:

Conocer las características y tendencias que tienen los docentes para desplegar la narratividad en el espacio escolar permitirá discriminar los factores que restringen la producción simbólica en los niños y formular los resortes conceptuales para ubicar el tránsito por la escuela como una oportunidad significativa para potenciar la actividad sustitutiva, la imaginación, la reflexividad y la autonomía psíquica (Schlemenson, 2004a, p. 4).

Los resultados obtenidos en esta investigación manifiestan que muchas de las intervenciones realizadas por las docentes durante estas actividades tendían a ser restrictivas y homogeneizantes, lo cual no permitía el despliegue de la imaginación, considerada como uno de los elementos que enriquecen las producciones narrativas y lingüísticas (Schlemenson, 2004a).

Se manejaron distintas variables para analizar las estrategias de las docentes, como por ejemplo qué tipo de intervención realizaban, durante qué momento, el tipo de enunciado que proponían y los tiempos verbales utilizados. En general las intervenciones realizadas se hacían para regular el comportamiento de algún niño o del grupo, en momentos donde se generaba alguna distracción ajena al cuento, con tipos de enunciados correctivos (Schlemenson, 2004a).

Estas intervenciones se corresponden con el rol que comúnmente desempeñaron las maestras al interior del espacio escolar, que tiene que ver la manera tradicional de evaluar a los niños ya que históricamente desde la institución educativa no siempre ha sido posible dar

lugar a las particularidades de cada niño. Esta realidad escolar obtura el despliegue de la imaginación y complejización psíquica; objeto de estudio al cual se ha abocado la psicopedagogía clínica, considerada una subdisciplina que aborda los problemas escolares en su condición singular (Kachinovsky & Dibarboure, 2017).

Con respecto a los tiempos verbales utilizados por las docentes, el tiempo presente y el pretérito imperfecto (pasado) son los que aparecen con mayor frecuencia. Según Schlemenson (2004a) estos tiempos verbales aluden a acciones ya sucedidas en el cuento, estáticas, que por lo general tienden a ser descriptivas o evaluativas, en función de si los niños comprendieron o no el cuento. Contrariamente, los tiempos verbales como los futuros, subjuntivos o condicionales expresan un deseo, una hipótesis; donde la novedad e imaginación son protagonistas.

El uso de diferentes tiempos verbales durante la narración (futuro, subjuntivo o condicional), abren los caminos al enriquecimiento simbólico, a lo novedoso, a lo inesperado, todos elementos necesarios para que se consolide la imaginación (Schlemenson, 2004a). De esta manera, se considera que los modos y las intervenciones del adulto narrador son constitutivas de las producciones narrativas del niño:

(...) dejar hablar, dar oportunidad para la toma de la palabra, es ofrecer posibilidades para que las representaciones psíquicas se desplieguen y para que la imaginación se consolide. Quien toma la palabra, quien formula una narración de aquello que vivió o escuchó, no sabe anticipadamente lo que quiere decir pero se constituye y reconoce en sus narraciones. La narración adquiere entonces un valor constitutivo y constituyente de la subjetividad del narrador, quien al calor de sus propias narraciones se transforma y enriquece (Schlemenson, 2004a, p. 10).

En otras palabras, las intervenciones con características más flexibles, que sugieren situaciones abiertas para que el niño pueda imaginar, crear y expresar aquellas experiencias de lo vivido, de lo escuchado, en un contexto grupal y enriquecedor, le da la posibilidad de complejizar su producción simbólica y psíquica (Schlemenson, 2004a).

La narración de historias y la lectura de cuentos infantiles, llevadas a cabo en el hogar y dentro del espacio escolar, rompen con la rutina de lo cotidiano y abren la posibilidad de lo novedoso haciéndolo atractivo para el niño (Schlemenson, 2004a).

Este tipo de espacios pueden utilizarse como instrumento que permite conocer las características subjetivas del narrador; la forma de expresarse, los tiempos verbales utilizados, aspectos de la trama narrativa sobre los cuales se ponen foco de atención, todos ellos constituyen elementos esenciales de la subjetividad del narrador. Poner en marcha las propias narraciones transforma y enriquece al narrador, de allí radica la importancia de que el sujeto pueda expresarse y tome el lugar de la palabra (Schlemenson, 2004a).

Asimismo, las actividades narrativas planteadas por un adulto que realice intervenciones abiertas, flexibles, heterogéneas; permiten, además conocer las características subjetivas del narrador, activar transformaciones psíquicas en los posicionamientos subjetivos favoreciendo el potencial simbólico y las producciones narrativas del niño (Schlemenson, 2004a).

En este sentido, se pueden destacar dos aspectos relevantes de esta investigación en referencia a la narración. El primero, es que se considera a los cuentos infantiles como activadores narrativos ya que promueven y enriquecen el despliegue la producción discursiva e imaginativa en los niños. El segundo, es el rol que cumplen los adultos y cómo sus intervenciones y modalidades discursivas pueden promover o inhibir la complejización psíquica de los niños a partir de la actividad narrativa (Schlemenson, 2004a).

4.3. EL TALLER CLÍNICO – NARRATIVO

El taller clínico narrativo ha sido utilizado como estrategia de intervención en dos investigaciones realizadas dentro del espacio escolar con el fin de promover cambios a nivel psíquico en niños que presentaban restricciones en su producción simbólica (Kachinovsky, 2016; Dibarboure, 2015).

En primer lugar, se puede destacar la investigación realizada por la Dra. Alicia Kachinovsky, Profesor Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, quien presentó su Tesis Doctoral “El cuento infantil como objeto intermediario en la complejización del psiquismo” en el año 2014. En esta investigación se presenta el taller clínico-narrativo como dispositivo metodológico para trabajar con un grupo de niños, de entre 6 y 7 años de edad, con el objetivo de caracterizar las transformaciones psíquicas producidas entorno a la dimensión del aprendizaje y posibles fracturas en los procesos de simbolización en aquellos niños con riesgo al fracaso escolar.

En segundo lugar, se halla el trabajo realizado por Michael Dibarboure en el año 2015 “La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El taller clínico con cuentos en el ámbito escolar”, el cuál continúa en la línea de investigación planteada por la Dra. Alicia Kachinovsky. A partir de los resultados obtenidos sobre el taller clínico-narrativo implementado a un grupo de niños de 5° año que presentaban restricciones en la producción simbólica, pertenecientes a una escuela pública de contexto socio-económico crítico, esta investigación busca comprender cuáles son los efectos y transformaciones que produce la lectura de cuentos en la actividad representacional de dichos niños.

Acorde a estas investigaciones, el taller clínico-narrativo es un dispositivo metodológico de la psicopedagogía clínica, desde el cual se considera que la lectura y el trabajo con cuentos infantiles, bajo determinadas condiciones, pueden promover la complejización de la producción simbólica favoreciendo la narración como una de sus manifestaciones (Kachinovsky, 2016).

Se utiliza un encuadre clínico, que a pesar de no tener las formalidades estrictas del encuadre psicoanalítico, toma algunos de sus parámetros para el desarrollo y el análisis de la tarea como es ordenar simbólicamente el tiempo y el espacio (Kachinovsky & Dibarboure, 2017). A partir de la lectura del cuento infantil el coordinador de la actividad promueve, con sus intervenciones, la búsqueda espontánea de la comprensión lectora de los niños y trabaja en transferencia con el objetivo de producir transformaciones subjetivas (Dibarboure, 2015).

Con respecto a esto Kachinovsky (2016) enuncia:

El dispositivo clínico-narrativo procura un conjunto de acciones sinérgicas, a través de la lectura y producción de cuentos se promueve la función narrativa. Las intervenciones se abocan a introducir una apertura del campo interpretativo (auto teorizante), apostando a la complejización de los procesos de simbolización (p.36)

En este sentido, el principal objetivo del taller consiste en dejar emerger por parte del niño aquellas expresiones subjetivas, que salen a luz mediante asociaciones promovidas por la trama ficcional, sin intención de ser evaluadas o corregidas. Se formulan preguntas abiertas para recrear el cuento con el fin de poder comprender la dinámica inconsciente del sujeto, allí donde radican sus deseos y temores (Dibarboure, 2015). Se entiende que estas expresiones subjetivas son el medio para acceder a las modalidades de producción simbólica que

presenta el niño, pretendiendo complejizarla a través de la lectura del cuento infantil y la narración oral (Dibarboure, 2015).

Se trabaja mediante un dispositivo grupal que funciona semanalmente en horario escolar, donde se promueve el diálogo entre sus participantes, generando un debate narrativo que brinda la posibilidad a los niños de expresar sus diferentes posiciones subjetivas y confrontarlas. Esto permite movilizar aspectos más rígidos de estas posiciones subjetivas e inaugurar procesamientos psíquicos novedosos (Dibarboure, 2015).

Este espacio grupal, posterior a la lectura del cuento infantil, es una característica fundamental del encuadre del taller clínico-narrativo; instancia en la cual se recrea lo leído siendo una de las partes más enriquecedoras de este dispositivo metodológico. Los debates narrativos que se producen durante el compartir grupal permiten trabajar con el otro (los compañeros) aquello que hay en mí, donde lo propio y lo ajeno se entrecruzan (Kachinovsky, 2016).

El cuento infantil se presenta como mediador simbólico que, bajo determinadas condiciones, promueve transformaciones psíquicas complejizando la actividad representacional del sujeto (Kachinovsky, 2016; Dibarboure, 2015). Es considerado como objeto intermediario para el psiquismo infantil ya que funciona “a modo de una red significativa que permite entramar vivencias carentes de sentido y correspondientes al orden de lo no verbalizable” (Kachinovsky, 2016, p. 36). De esta forma, las sustituciones simbólicas ofertadas por la trama ficcional promueven la construcción de nuevos sentidos distintos a los ya establecidos psíquicamente, complejizando los procesos de simbolización (Kachinovsky, 2016).

Kachinovsky (2016) plantea en su investigación que el cuento infantil, en el marco del taller clínico-narrativo, ofrece al niño la posibilidad de elaborar aspectos singulares de su historia que recaen sobre las problemáticas de aprendizaje producidas en el ámbito escolar. Con el transcurso de las sesiones se busca promover transformaciones psíquicas que complejicen la producción simbólica, apostando al enriquecimiento de la actividad representacional y sus respectivas formas de expresión (Kachinovsky, 2016).

En este sentido, la autora establece como una de las principales conclusiones de su investigación el cambio en un único estilo de respuesta que presentaban los niños (con presunto riesgo escolar por fracturas en su producción simbólica) antes de participar del taller clínico-narrativo y que fueron alternando con otros estilos en el transcurso y posterior al

mismo. El dispositivo del taller habilitó en los niños modos de funcionamiento más complejos y heterogéneos, lo que no implica que se abandone completamente viejas formas de funcionamiento pero sí que se alternaran con nuevas modalidades psíquicas (Kachinovsky, 2016).

Por su parte, Dibarboure (2015) plantea como hallazgo encontrado en su investigación la compleja relación existente entre el conflicto psíquico de niños con restricciones simbólicas y los problemas en la comprensión lectora, ponderando la lectura de cuentos infantiles como herramienta para trabajar dichos conflictos y promover la complejización de los procesos de simbolización. Asimismo, se destaca la trama ficcional del cuento infantil como aproximación y elaboración del conflicto psíquico singular de cada niño y la validez del dispositivo clínico-narrativo para intervenir en estos escenarios vinculados a problemáticas en la dimensión del aprendizaje (Dibarboure, 2015).

4.4. CONSTRUCCION DE LA ALTERIDAD

En el taller clínico-narrativo se utiliza la dimensión de la construcción de la alteridad en el sujeto para conocer cuáles son las condiciones psíquicas de los niños con los que se va a trabajar en el dispositivo, y la posibilidad de generar transformaciones subjetivas con el uso del cuento infantil a partir de ellas (Kachinovsky, 2016).

La palabra alteridad deriva del latín “alter” (el otro) y alude al reconocimiento del otro como distinto a mí (Wordreference.com). Para Bleichmar (1993) la construcción de la alteridad es condición para la inteligencia, se puede entender como la capacidad de un sujeto para interiorizar al otro y esto supone un corte con el objeto primario: “separación que implica la aparición del tercero y de la falta por referencia a la posición fálica inicial” (p. 84).

La autora hace referencia a la entrada de la figura del padre en la estructura entre madre y bebé, ya que posibilita que el sujeto ingrese a la cultura y al orden de lo simbólico. Asimismo, este primer “quiebre” en la estructuración psíquica del sujeto es necesario para el desarrollo de las habilidades sociales y el relacionamiento con otros sujetos y objetos (Schlemenson, 2004a).

Bleichmar (1993) plantea que el surgimiento de la curiosidad se encuentra estrechamente relacionado a la construcción de la alteridad del objeto primario, es el encuentro con lo desconocido, el querer conocer aquello que pertenece al espacio de la intimidad del otro, lo que genera curiosidad en el sujeto. La autora enuncia que:

Para que el niño estructure una pregunta tiene que haber un resquicio por donde la intimidad materna se transforme en alteridad, y así como la obturación de toda curiosidad una vez despertada —la insatisfacción de esta curiosidad, de esta demanda de simbolización— puede llevar a la inhibición intelectual, como propone Freud, la no aparición de esta abertura impide la aparición de toda curiosidad (Bleichmar, 1993, p. 89).

En otras palabras, es necesario que se concrete un espacio de separación entre la madre y el bebé para dar lugar a espacios de intimidad; esto posibilita la construcción de la alteridad y la aparición de la curiosidad. Bleichmar (1993) plantea que la insatisfacción de la curiosidad del niño puede llevar a una posterior inhibición intelectual, de igual forma, un exceso de información que no alimente la fantasía ni permita la imaginación del sujeto también puede dificultar que se instaure la curiosidad y el deseo de saber (Kachinovsky, 2012).

La construcción de la alteridad determina el reconocimiento del no saber, el motor de todo aprendizaje es justamente el deseo de conocer y la curiosidad que despierta saber aquello que no sabe (Kachinovsky, 2012). Cuando la curiosidad en el niño es precaria o nula puede deberse a que la construcción de la alteridad no fue del todo consolidada manifestándose como fracturas en su producción simbólica.

Es necesario la aparición de la curiosidad infantil para poner en marcha el deseo de conocer. Kachinovsky (2016) enuncia que dicha curiosidad se desplaza progresivamente del cuerpo materno (objeto primordial) a otros objetos externos, movimiento libidinal que inaugura la curiosidad intelectual necesaria para el desarrollo de las actividades escolares y la complejización psíquica. A propósito de esto la autora plantea:

La curiosidad oficia de subcategoría: es, por un lado, evidencia del deseo de saber y, por el otro, confirmación de una alteridad construida. Cuando no se hace presente puede deberse a dos factores distintos. Si es efecto de la represión secundaria, responde a la clásica hipótesis de que el origen de la inhibición intelectual se relaciona con la represión de la temprana curiosidad sexual, extendida o generalizada a otros objetos de conocimiento (inhibición secundaria). El interés normal en conocer y reflexionar se ve así obstruido.

Es decir, que aquellos casos donde no oficia la curiosidad, la exploración, el deseo de saber en el niño, pueden estar relacionados a dos tipos de inhibiciones intelectuales: por un lado a la inhibición primaria, que tiene su origen en una represión temprana de la curiosidad sexual, y por otro lado a una inhibición secundaria, donde sí se ha llegado a constituir la curiosidad pero por algún motivo ha sido coartada (Kachinovsky, 2016).

La construcción de la alteridad del objeto primario es condición psíquica para la constitución del simbolismo (Kachinovsky, 2016). En consecuencia, si la alteridad no ha sido constituida difícilmente se pueda tolerar la ausencia de objeto e instaurarse el simbolismo, y esto último es lo que permite que la energía pulsional sea desplazada a otros objetos mediante sustituciones simbólicas.

La lectura del cuento infantil en el marco del taller clínico-narrativo es pensada en condición de alteridad, como un otro a conocer; esto quiere decir que la apertura y disponibilidad que tenga el niño frente al otro, a lo diferente y respecto a este tipo de actividades narrativas, está íntimamente relacionado a cómo se ha constituido psíquicamente la alteridad en el sujeto (Kachinovsky, 2016).

Las fallas en la construcción de la alteridad es una de las razones por las cuales se presentan restricciones en los procesos de simbolización; estas repercuten directamente en expresiones representacionales empobrecidas, escasas o nulas como son las dificultades en la comprensión lectora, en la función narrativa, en el lenguaje, etc., que se hacen evidentes durante el taller clínico-narrativo y sobre las cuales se pretenden producir cambios (Kachinovsky, 2016).

4.5. PROCESOS IMAGINATIVO - REFLEXIVOS

Los procesos imaginativos y reflexivos se encuentran relacionados a posiciones subjetivas críticas, cuestionadoras, creativas (Kachinovsky, 2016). La autora plantea que la lectura del cuento infantil en el taller clínico-narrativo constituye un encuentro con la alteridad y con lo distinto; es el intercambio con los pares y sus diversos posicionamientos lo que favorece el despliegue de la imaginación y la reflexión en el niño. Esto le permite conocer otras posiciones subjetivas distintas a las suyas y construir nuevos sentidos a los establecidos hasta el momento (Kachinovsky, 2016; Dibarboure, 2015).

En las historias que son leídas y en el transcurso de las narraciones orales se proponen situaciones, personajes y conflictos que el niño enlaza con los propios por su

cercanía afectiva, teniendo la posibilidad de resignificar sus experiencias y simbolizarlas a través de movimientos psíquicos complejos (Kachinovsky, 2016). Con respecto a este punto se manifiesta que:

Las representaciones ficcionales de las narraciones ofertadas constituyen un locus privilegiado para desarrollar las más caras producciones del pensamiento. La capacidad humana de generar interrogantes sobre sí mismo y el mundo, y de crear teorías explicativas de diverso valor, constituye un motivo de indagación obligado de los procesos imaginativo-reflexivos (Kachinovsky, 2016, p. 39)

La autora hace referencia a que los procesos imaginativo-reflexivos se ven favorecidos por la apertura y la disponibilidad que tenga el sujeto frente a lo novedoso. La reflexión sobre aspectos de uno mismo y de lo ajeno permite la inclusión de la duda, del cuestionamiento, y posibilita el cambio. Este tipo de procesos generan transformaciones subjetivas que el niño manifiesta a través de expresiones representacionales más complejas y heterogéneas, inaugurando nuevas vías sublimatorias (la narración, el juego, los dibujos, la lectura, el pensamiento). Por el contrario, los modos de operar que se caracterizan por ser rígidos y repetitivos son aquellos donde la imaginación tiene menos posibilidad de interactuar y desplegarse psíquicamente (Kachinovsky, 2016).

Para efectuar y dar lugar a nuevos modos de operar es necesario un movimiento psíquico que lo habilite y que cuestione lo instituido; la imaginación y la reflexión se ven favorecidas en el encuentro con lo distinto, con lo novedoso, asociadas a procesos sublimatorios por su impronta creativa e investigadora (Schlemenson, 2004a).

De este modo, Paul Ricoeur considera que se está en presencia de un proceso imaginativo cuando:

- 1- Se produce una evocación de objetos, sujetos, situaciones, experiencias, etc., que existen pero que están ausentes en ese tiempo y espacio.
- 2- Se hace referencia a cosas inexistentes, producto del despliegue de la fantasía.
- 3- Quien escucha la historia alude a aspectos novedosos, imprevisibles, no considerados por el narrador.

(Adaptado de Schlemenson, 2004a, p.2)

Estas tres situaciones permiten conocer si la imaginación y la reflexión son elementos constitutivos de la organización psíquica del sujeto. Se considera que la narración de historias y lectura de cuentos infantiles favorece el despliegue de los procesos imaginativo-reflexivos debido a que sus tramas ficcionales ofrecen la oportunidad de imaginar, de crear, de resignificar lo que está allí inconscientemente queriendo manifestarse (Schlemenson, 2004a; Kachinovsky, 2016; Dibarboure, 2015); produciendo transformaciones psíquicas y complejizando las diversas formas de actividad representacional, tales como la narración y la comprensión lectora del niño (Schlemenson, 2004a).

Los debates narrativos generados a partir de la lectura del cuento infantil durante el taller clínico-narrativo posibilitan la reflexión puesto que el sujeto se toma a sí mismo y a sus semejantes como objeto de interrogación promoviendo transformaciones psíquicas subjetivas (Dibarboure, 2015; Rego, 2009).

Se considera que en este tipo de actividades hay un placer experimentado que enriquece simbólicamente al sujeto, ya que accede a representaciones sustitutivas más complejas, favoreciendo los procesos sublimatorios. Esto puede observarse en la complejización y el despliegue de la producción simbólica, como es el desarrollo de la narratividad y la expresión discursiva, donde se realzan las producciones individuales y el niño es protagonista, narrador y creador de su propia historia (Schlemenson, 2004b).

Desde el taller clínico-narrativo se considera que promover los procesos imaginativo-reflexivos colabora con la producción de sentidos subjetivos singulares (Kachinovsky, 2016); ya que permite, al igual que la dimensión de construcción de la alteridad, conocer las características de la actividad representacional y organización psíquica del sujeto.

Este dispositivo metodológico aporta la lectura del cuento infantil y el encuadre grupal como instrumento para trabajar con la subjetividad del niño; a partir del análisis las dimensiones de construcción de la alteridad y los procesos imaginativo-reflexivos se busca promover cambios a nivel psíquico favoreciendo y complejizando su producción simbólica (Kachinovsky, 2016; Dibarboure, 2015).

5. CONSIDERACIONES FINALES

En el presente trabajo se intentaron abordar los principales desarrollos teóricos y conceptuales planteados sobre la narración en los inicios de la vida escolar. En este sentido, se considera necesario destacar algunos puntos claves para pensar la importancia y el lugar que ocupa la narración en los aprendizajes escolares.

En primer lugar, se destaca a la narración como favorecedora de los procesos de simbolización y complejización psíquica del sujeto (Schlemenson, 2006), considerada una de las formas más complejas de producción simbólica que involucra procesos psíquicos de alta complejidad.

En segundo lugar, se señala que los inicios de la vida escolar constituyen la primera separación importante entre el niño y su familia, entendido por varios autores como un momento de transición que implica un “proceso de familiarización” entre el sujeto y la institución escolar. Se postula que las relaciones tempranas son constitutivas de la estructuración psíquica y que serán el eje de partida de sus futuros aprendizajes y potencial riqueza simbólica (Schlemenson 1996; Kachinovsky, 1998).

La escuela aparece con ofertas simbólicas e inaugura un nuevo espacio de inserción social y cultural, complejizando el psiquismo del sujeto en el encuentro con lo novedoso y lo distinto. En este sentido, el niño deberá poner en juego los aprendizajes adquiridos (en su hogar) para adaptarse a las exigencias de la institución escolar con el objetivo de poder desarrollarlos, transformarlos y continuar expandiendo su capacidad (Schlemenson, 2013).

En tercer lugar, se establece que la producción simbólica es condición requerida para enfrentarse a las experiencias del ámbito escolar; asociada a la represión de los impulsos inconscientes y la emergencia de nuevas representaciones sociales, que actúan como favorecedoras de los procesos de simbolización (Schlemenson, 2001).

Asimismo, se hace referencia a aquellas intervenciones y elementos mediante los cuales se pueden favorecer y promover la actividad narrativa; se destacan los cuentos infantiles como activadores narrativos que promueven y enriquecen el despliegue de la producción discursiva e imaginativa en los niños, así como el rol que cumplen los adultos entendiendo que mediante sus intervenciones y modalidades discursivas pueden promover o inhibir la complejización psíquica de los niños a partir de la actividad narrativa (Schlemenson, 2004a).

Se entiende al cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo (Kachinovsky, 2016) ya que su trama ficcional y personajes reflejan situaciones que el niño asocia a su vida cotidiana, ofreciéndole la oportunidad de resignificarlas. Este movimiento psíquico posibilita posicionamientos críticos, activos, innovadores que despliegan nuevas formas de operar, de resolver conflictos, promoviendo transformaciones subjetivas (Schlemenson, 2004a).

Finalmente se realiza como estrategia de intervención al taller clínico narrativo, desde el cual se considera que la lectura de cuentos infantiles bajo este encuadre específico de trabajo, promueve la complejización de la producción simbólica favoreciendo la narración como una de las formas que adquiere la actividad representativa (Kachinovsky, 2016). Este dispositivo metodológico se propone analizar las dimensiones subjetivas, como la construcción de la alteridad y los procesos imaginativo-reflexivos, para conocer las características de la producción simbólica y organización psíquica de los niños, aspectos sobre los cuales se pretenden producir cambios (Kachinovsky, 2016; Dibarboure, 2015).

De este modo, se entiende que el trabajo con la narración cumple una doble función. Por un lado, habilita la complejización psíquica del sujeto favoreciendo los procesos de simbolización y expresiones de la actividad representacional, tal como el pensamiento, el lenguaje, la lectura, la escritura; elementos constitutivos y promotores de las actividades escolares. Por otro lado, permite resignificar y elaborar aquellos aspectos de la vida afectiva-inconsciente del niño, considerada como una herramienta a partir de la cual es posible bordear el conflicto psíquico y las dificultades de aprendizaje que recaen sobre éste.

Por lo anteriormente expuesto, se considera de capital importancia habilitar espacios para que el niño tome el lugar de la palabra y pueda ejercitar sus propias narraciones. Promover la función narrativa en los inicios de la vida escolar permite la complejización psíquica y simbólica del sujeto, favoreciendo los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las actividades escolares.

6. REFERENCIAS

- Alvarado, S., & Suárez, C. (2009) Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 907-928. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77315614014.pdf>
- Aulagnier, P. (1977) Palabras preliminares. En *La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado* (pp.11-19). Buenos Aires: Ed. Amorrortu
- Bleichmar, S. (1993). Notas sobre la memoria y la curiosidad intelectual. En *En los orígenes del sujeto psíquico: Del mito a la historia*. (pp. 84-103). Buenos Aires: Amorrortu.
- Cambón, V., Etchebehere, G., Silva, P. & Salinas-Quiroz, F. (2014) De cierres y aperturas...Acompañando procesos. *Didáctica Inicial*, 1(4) 34-41. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Decierresyaperturas...Acompaandoprocessos.pdf>
- 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*, (104), p.180-186. Recuperado de: 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>
- Etchebehere, G., De León, D., Fraga, S., Silva, P. & Zeballos, Y. (2008). *La Educación Inicial: perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros Universitarios.
- Etchebehere, G. y Duarte, A. (2012) Empezando el Jardín: ¿adaptación o familiarización? En: *IV Jornadas de Educación Inicial. 2do. Encuentro Internacional. "Temprana Infancia: pluralidad de voces y miradas"* (pp. 200 - 208). Montevideo: Facultad de Psicología-Udelar.

- Kachinovsky, A. y López, C. (1998). Pensar y aprender...una mirada psicoanalítica. *Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas*: 278-298. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Recuperado de: https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_pensar-y-aprender.pdf
- Kachinovsky, A. (2012). Cuerpo y aprendizaje: entre el deseo y la renuncia. En *Enigmas del saber. Historias de aprendices* (pp. 109-120). Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica - Universidad de la República.
- Kosinski, A. (2015). Una manera de responder ¿Quién soy?: La identidad de Paul Ricoeur. *Revista del Departamento de Filosofía* (2), 213-221. Recuperado de: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/322/325>
- Kachinovsky, A. (2016). El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo. *Investigaciones en Psicología* 21(1), 35-44. Recuperado de: http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio21_1/kachinovsky.pdf
- Kachinovsky, A. & Dibarboure, M. (2017). Intervenciones en psicopedagogía clínica. *Revista de Educación y Desarrollo* 40, 5-13. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_Kachinovsky.pdf
- Martínez, A., Quintero, G. & Ruiz, Y. (2013). La importancia del lenguaje en los procesos de aprendizaje. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica* 4(1), 17-30. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaImportanciaDelLenguajeEnLosProcesosDeAprendizaje-4815159%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaImportanciaDelLenguajeEnLosProcesosDeAprendizaje-4815159%20(5).pdf)
- Ramírez, B. (2016) Los gestos de la violencia. *Política y Cultura* (46), 55-76. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200055
- Rego, M. V. (2009) Transformaciones de la producción simbólica en el tratamiento psicopedagógico. *Anuario de investigación – UBA* (16), 119-207. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v16/v16a18.pdf>
- Ricoeur, P. (1996). Quinto Estudio: la identidad personal y la identidad narrativa. En *Sí mismo como otro* (pp. 106-120) Madrid: Siglo XXI.

- Schkolnik, F. (2007). El trabajo de simbolización. Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (104), 23-29. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Recuperado de: http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup104/rup104-schkolnik.pdf
- Schlemenson, S. (1996) *El aprendizaje: Un encuentro de Sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz
- Schlemenson, Silvia (comp.) (2001) *Niños que no aprenden. Actualizaciones en diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2004a). Narración, imaginación y espacio escolar. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 3(6). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492004000100002
- Schlemenson, S. (2004b). La narración y el lenguaje en la clínica psicopedagógica. En *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas* (pp. 37-57). Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2009a) *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós
- Schlemenson, S. (2009b). Niños con problemas de aprendizaje. *Revista de educación educativa: Educatio* (7), 7-14. Recuperado de: <http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio7/Schlemenson.pdf>
- Schlemenson, S. (2013). La narración y el desarrollo del pensamiento. [Curso disponible en IAEU: Instituto de Altos Estudios Universitarios en Abierto] Recuperado de: <https://www.iaeu.net/course/view2.php?id=61>
- Stuven, A.M., Cabello, T., Crisóstomo, B. & Lozier, M. (2013). La mujer ayer y hoy: un recorrido de incorporación social y política. *Centro de Políticas Públicas UC*, temas de la agenda pública, 8(61), 1-20. Recuperado de: <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/serie-no-61-la-mujer-ayer-y-hoy-un-recorrido-de-incorporacion-social-y-politica.pdf>