



Universidad de la República  
Facultad de Psicología

***Escuela, narración y aprendizaje,  
aportes desde la psicopedagogía y psicología***  
**TRABAJO FINAL DE GRADO**

**Estudiante:**

Melisa Pintado Martínez

CI. 5.317.553-9

**Tutora:**

Asist. Alejandra Akar

**Revisora:**

Prof. Agda. Esther Angeriz

Montevideo, Octubre 2021

## ÍNDICE

RESUMEN.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
DESARROLLO TEÓRICO.....	4
<b>1) ESPACIO ESCOLAR</b>	
1.1 Lo escolar: el lugar de la escuela hoy.....	4
1.2 ¿Qué niños pensamos?.....	6
1.3 ¿Desde dónde intervenir?.....	10
<b>2) SIMBOLIZACIÓN Y APRENDIZAJE</b>	
2.1 Simbolización y constitución psíquica.....	12
2.2 Simbolización y aprendizaje.....	15
2.3 Aprendizaje: un trabajo de autoría.....	16
<b>3) NARRACIÓN Y CUENTOS INFANTILES</b>	
3.1 Simbolización y narración.....	20
3.2 Intervenciones en el espacio escolar: talleres narrativos con el cuento infantil como mediador.....	21
REFLEXIONES FINALES.....	25
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	27

## RESUMEN

En la presente monografía, se plantea una articulación sobre las principales conceptualizaciones existentes que nos permitan pensar en la relación entre: escuela, narración y aprendizaje en el contexto actual, desde una mirada Psicoanalítica, tomando aportes de la Psicopedagogía clínica.

Durante el primer apartado se realizará una descripción del espacio escolar en la actualidad. El lugar de la escuela hoy se ve influenciado por la situación de pandemia por SARS-CoV-2 que vivimos mundialmente, lo cual ha implicado — entre otras cosas — que la presencia se vea interferida. Es de especial relevancia preguntarnos qué niños pensamos, reflexionando en torno a las concepciones de infancia desde las cuales nos posicionamos para intervenir en escuelas.

Se profundiza en el concepto de simbolización, el cual comienza en los primeros años de vida, se realiza un recorrido por la constitución psíquica del sujeto. La simbolización es un proceso el cual está estrechamente imbricado con el de aprendizaje, como condición necesaria para que el mismo se de. Se realiza un recorrido por las diferentes teorías del aprendizaje y especialmente, el concepto de autoría de pensamiento (Fernández, 2000).

De este modo, se describen intervenciones grupales con niños, a través de la narración, la cual funciona como promotora de la complejización de la producción simbólica, disposición requerida para el desempeño en lo escolar (Dibarboure, 2015). El objeto mediador para dichas intervenciones serán los cuentos infantiles (Kachinovsky, 2016).

Estas conceptualizaciones nos permitirán reflexionar sobre las temáticas presentadas.

**PALABRAS CLAVES:** escuela — simbolización — aprendizaje — narración — cuentos infantiles

## INTRODUCCIÓN

La presente monografía, tiene como propósito articular las principales conceptualizaciones existentes que nos permitan pensar en la relación entre: escuela, narración y aprendizaje en el contexto actual, desde una mirada Psicoanalítica, tomando aportes de la Psicopedagogía clínica.

El interés por el tema surge a partir del curso de una práctica durante el año 2019, en el marco de la formación en Psicología —Facultad de Psicología, UDELAR—. La práctica *“Intervenciones Psicopedagógicas en Educación Inicial y Primaria”*, tuvo lugar en una Escuela pública de Montevideo-Uruguay. Se desarrollaron intervenciones grupales en dos clases de primer grado, con el objetivo de aportar desde la subjetivación, a complejizar el proceso de simbolización de los niños y niñas, y acompañarlos en el desarrollo de su aprendizaje. Durante la experiencia práctica, la Escuela fue el encuadre, el escenario ideal donde nos servimos de la valiosa grupalidad. La escuela, es ese escenario privilegiado para que confluyan este tipo de intervenciones, actualmente, debido a la situación de pandemia mundial por SARS-CoV-2, algunos de sus espacios se encuentran suspendidos y la presencialidad es una cuestión intermitente, los modos de estar y ser en la escuela (Duschatzky, 2021) se han transformado. En este contexto es de especial importancia reflexionar en cómo se están desarrollando los encuentros pedagógicos y pensar en estrategias de intervención que actúen de forma preventiva en el vínculo subjetivo con el aprendizaje, en el ámbito educativo.

Desde nuestro rol como profesionales de la Psicología, podemos acompañar a estos procesos a través de distintos tipos de intervenciones. Este trabajo se enfocará a su vez en intervenciones grupales con niños y niñas, a través de la *narración*, la cual funciona como promotora de la complejización de la producción simbólica de los niños, condición necesaria para el desempeño en lo escolar (Dibarboure, 2015). El objeto mediador para dichas intervenciones serán los cuentos infantiles (Kachinovsky, 2016), a través de ellos se busca generar un cambio en la disposición frente al aprendizaje, para favorecer su desempeño.

Por lo anteriormente mencionado, la experiencia práctica funcionó como disparador para este Trabajo Final de Grado, donde se pudo observar cómo este tipo de intervenciones fueron favorecedoras para el desempeño de niños y niñas, generando un impacto positivo en su vínculo subjetivo con el aprendizaje y lo escolar. Por tanto, se buscará articular conceptualizaciones teóricas que nos permitan ahondar en la relación entre: escuela, narración y aprendizaje.

## **DESARROLLO TEÓRICO**

A continuación se desarrollarán conceptualizaciones existentes desde la línea teórica de referentes como Silvia Schlemenson (2004) y Alicia Fernández (2000), quienes con una mirada psicoanalítica han aportado al campo de la psicopedagogía clínica, construyendo conceptualizaciones sobre procesos de aprendizaje, simbolización y narración.

Se intenta hacer un recorrido por el lugar de la escuela hoy, pensando el rol importante que dicha institución educativa tiene como salida endogámica (Schlemenson, 2004a) funcionando como oportunidad de enriquecimiento simbólico. Se busca problematizar sobre cómo concebimos a las infancias, para poder luego pensar en posibles intervenciones las cuales tienen a los niños como protagonistas.

Como formas de intervenir para promover este enriquecimiento representacional, el género narrativo es sumamentepreciado. Se toman antecedentes de intervenciones grupales como los talleres clínicos narrativos (Kachinovsky y Dibarboue, 2017) con el cuento infantil como mediador del psiquismo (Kachinovsky, 2016), y la investigación de Silvia Schlemenson "Narración, imaginación y espacio escolar" (2004c).

### **1. ESPACIO ESCOLAR**

#### **1.1 Lo escolar: el lugar de la escuela hoy**

Desde sus comienzos, la escuela ha sido el lugar por excelencia de socialización de los sujetos, la llamada salida endogámica en los niños, luego de mucho tiempo donde el desarrollo de la vida de los mismos se da dentro del ámbito familiar, esta esfera se abre, y aparece en lo escolar, una oportunidad de enriquecimiento simbólico (Schlemenson, 2004a). "La escuela es un lugar privilegiado en el proceso de pasaje de lo privado (lo propio del seno familiar) a lo público" (Rosbaco, 2001, p. 13). Tanto dicha institución como la parentalidad, son ordenadores psíquicos, brindan oportunidades de transformación con pares y adultos. En consonancia con Schlemenson (2004a), Etchebehere (2012) señala que "la escuela siempre es promotora de esa autonomía progresiva" (p. 85) un ámbito privilegiado para el niño "para crecer, desarrollarse, madurar, aprender, construir conocimiento, afirmar las relaciones, socializarse" (p. 85).

En este espacio, los niños a través de la socialización y el relacionamiento con sus pares, quienes operan como “diferentes”, y a su vez, con otros referentes adultos como los docentes, unen nuevos sentidos. Encuentran nuevas significaciones, relacionándose de un modo distinto hasta el momento con el aprendizaje, y sobre todas las cosas, enriqueciendo su propia subjetividad con las demás.

En la actualidad, el espacio escolar debido al contexto de pandemia mundial por SARS-CoV-2 y el confinamiento recomendado, la presencialidad en las escuelas ha sido intermitente y la exterioridad característica de las escuelas se ha visto debilitada. Pasamos a tener la escuela en casa, y el hogar se transformó en el nuevo escenario pedagógico, mediado por dispositivos tecnológicos. A su vez, el carácter democrático de lo escolar también se ha visto debilitado, este carácter es característico de las escuelas por su obligatoriedad en Uruguay y el alcance a la mayoría de los sujetos. El encuentro pedagógico en dicho espacio es algo que iguala, contiene y brinda una temporalidad y espacialidad común, más allá de los contenidos. Es de relevancia cuestionarnos, en momentos donde la virtualidad y la tecnología sustituyeron múltiples espacios, así como han aparecido nuevos medios de enseñanza y nuevos modos de registros: ¿Qué pasa cuando nos vemos privados de ese encuentro?

Según Silvia Duschatzky (2021) es importante pensar la escuela como lugar de exterioridad, donde lo común y lo colectivo cobran valor. En este espacio y en el encuentro con otros, se construye comunidad. Duschatzky (2021) se cuestiona ¿cómo encontrar espacios de lo común dentro de la burbuja que se nos pide que mantengamos? ¿cómo construir comunidad en el aislamiento?. Duschatzky (2021) propone que en un contexto donde se nos impide el contacto físico para evitar la propagación del SARS-CoV-2, podemos pensar como alternativa el escucharnos, relatarnos, detenerse y habitar otro tiempo. Para cumplir dicho objetivo, es necesario pensar en formas simbólicas y en rituales comunes, la narración puede ser uno de esos rituales simbólicos para sostener la exterioridad, considerando el impacto que esta tiene en la subjetivación.

Schlemenson (1998) señala que a través de intervenciones grupales con niños y niñas, existe la posibilidad de trabajar en la ajenidad de lo propio. En el interjuego de la proximidad y extranjería, se da la constitución de una subjetividad en proceso de elaboración. Elliot (en Schlemenson, 1998) llama a este proceso al posicionamiento psíquico que asume un sujeto a partir del cual modifica y amplía su campo social por la inclusión de una diversidad de posiciones. Se presenta la posibilidad de emancipación al encontrarse en el “*espacio otro*” (Foucault, 1967, p. 2) ese espacio donde juega lo

heterogéneo, donde los niños contestan e invierten los lugares habituales. En este contexto y con este encuadre: ¿qué sucede con la exterioridad? ¿cómo trabajar en la ajenidad de lo propio?

Daniel Brailovsky (2021) propone pensar la presencia y la presencialidad, como forma de *estar presentes*. En el retorno a la escuela, después de tantas situaciones vividas, utilizar fábulas, historias, ficción, para ponerle palabras desde la experiencia. Más que nunca, es de carácter urgente recoger el “tesoro de las voces” (Schlemenson, 2004a, p. 40) con las que cada uno participa, reflexiona y dialoga en la dinámica grupal de las intervenciones y que da cuenta de la relación del mismo con el contexto, con la historia personal, con el presente y con el pasado. “Los grupos ponen al sujeto en diálogo con sus semejantes (...) se pone en conflicto a cada sujeto. El intercambio dialógico como un operador simbólico, puede ayudar a abrir el campo de subjetivación y a romper con la repetición” (Schlemenson, 2004a, p. 42)

Es conveniente pensar la “presencia como semblante vivo” (Skliar, 2021, 55m10s), visibilizando las distintas formas de poder estar presente. Esto implica volver a pensar y discutir la función y formas de las escuelas, Ines Dussel (2021) señala que los sentidos de esta institución educativa son: la autonomía, la alteridad, la conversación intergeneracional, el estudio como atención al mundo y el cuidado de la presencia del mismo. En palabras de Dussel (2020) “en la escuela importa distribuir la experiencia que ayude a atenuar la fragilidad humana” (p. 2), importa colectivizar, narrar, escuchar.

## 1.2 ¿Qué niños pensamos?

Si pensamos en las formas de ser y estar presentes, si pensamos teóricamente intervenciones con niños, es necesario plantearnos la interrogante de qué concepción de niños tendremos. Francesco Tonucci (2019) señala que existen dos formas de concebir la infancia: como período de espera y de preparación para las cosas importantes —del futuro— y otra como un período de investigación, de explosión del conocimiento y habilidades que los niños tienen sobre el mundo. No es raro que en un mundo adultizado, solemos concebir a la infancia del primer modo, lo cual no es correcto ni respetuoso con dicha etapa evolutiva. No es cierto que todo suceda después, debe ser una prioridad social prestar atención a la infancia.

Es importante reconocer que desde hace poco más de 30 años, gracias a una larga lucha y conquista de Derechos desde distintas organizaciones sociales, en la Convención

sobre los Derechos del Niño —CDN— (1989), se estableció un marco legal donde los niños son reconocidos como sujetos de Derecho.

La ratificación de la CDN por los países implica que sus sistemas jurídicos implementen disposiciones y normas que reafirman a niños y niñas como personas con iguales derechos que todas las personas; se establezcan los propios de la niñez; se regulen los conflictos que puedan surgir de la vulneración de sus derechos o la colisión con los de los adultos; y se oriente una política pública de infancia (Etchebehere, 2012, p. 35)

Es un compromiso que asumen los Estados, como garantes de nuestros derechos ciudadanos, el cual le da especificidad a la infancia, reconociendo a los niños como sujetos en desarrollo. Desde otro ángulo, toda pretensión a universalizar, se encuentra con contradicciones y vacíos, los cuales son necesarios que sigan problematizando, de todos modos, jurídicamente la CDN es un gran avance.

Por tanto, al momento de pensar desde qué lugar miraremos al niño, es pertinente hacerlo desde una perspectiva de Derechos. Este marco legal concibe a los niños en constitución de ciudadanos, que tienen derecho a — entre otros — que sus orígenes sean respetados; a que su cultura, sus modos de relacionarse, sus costumbres y sus valores sean respetados; a ser cuidados por adultos y no ser discriminados; a hablar y ser escuchados; a trabajar desde sus posibilidades y no desde sus imposibilidades; a ser tratados como sujetos deseantes y sufrientes; a pensar lo propio y a que sus tiempos sean respetados (Rosbaco, 2001).

Etchebehere (2012) destaca a la autonomía progresiva como eje fundamental que atraviesa la perspectiva de Derechos del niño, para su desarrollo pleno. Este concepto, fundamenta y guía las prácticas educativas, las cuales parten de una base de igualdad jurídica y democrática. En sus aportes la autora, toma como referencia el artículo 5 de la CDN, el cual propone que el ejercicio de estos, es progresivo en relación con la “evolución de sus facultades”, como principio de autonomía progresiva (Etchebehere, 2012, p. 48). A su vez, cercano a este principio, se encuentra el concepto de participación planteado en el artículo 12, donde se plasma la idea del niño con derecho a formarse un juicio propio, a expresar su opinión y a ser escuchado. “Se los reconoce como sujetos activos, capaces de tomar decisiones en los asuntos que los afectan” (Etchebehere, 2012, p. 50)

Como fue mencionado anteriormente, la CDN (1989) brinda un marco legal, general, el cual es relevante para proteger las infancias. Sin embargo, el trabajo que será propuesto en las intervenciones, remite al trabajo con las singularidades, rescatando la subjetividad de los mismos. Lo cual implica pensar en sus potencialidades, y no únicamente de sus estructuras cognitivas o biológicas. Implica considerar al niño como sujeto inmerso en una historia sociocultural y afectiva, con su identidad y subjetividad como sujeto pensante (Rosbaco, 2001).

Rodulfo (1996) desde una mirada psicoanalítica, se pregunta qué es el niño. Para poder responder esta pregunta, plasma otras interrogantes que debemos plantearnos al momento de comenzar a trabajar con niños, como por ejemplo ¿dónde vive el niño? ¿que representa el niño? con el objetivo de ubicarlo en el llamado mito familiar. El mito familiar es el lugar inconsciente que tiene el niño en la familia, el cual no es visible a simple vista pero funciona como estructurador psíquico (Rodulfo, 1996). Tener una aproximación al mito, aporta información relevante para situar y conocer cómo está posicionado. “Decir niño en psicoanálisis, implica la constitución misma del sujeto: su trama de fantasías, su mundo interno, a todo lo relativo a las funciones que se apuntalan para devenir sujeto como la función materna y función paterna” (Rodulfo, 1996, p. 38). El mito familiar, puede pensarse como “un puñado de significantes dispuestos de cierta manera” (Rodulfo, 1996, p. 40), debemos pensarlo como una cadena de la que no podemos excluir a los padres, no podemos excluir a las familias si queremos lograr transformaciones en los niños.

Como señala Alicia Fernández (1987), el niño es una parte de un todo. Debemos considerarlo como la articulación constructiva del organismo, el cuerpo, la inteligencia y la estructura de deseo en el sujeto incluido en un grupo familiar. El aparato psíquico se va constituyendo en cada sujeto a través de su historia vincular. Con un aparato psíquico en constitución, el niño va armando diferentes modos de reacción frente a los otros, diferentes modos de defensa frente a sus propias pulsiones. Va estableciendo modos privilegiados de conseguir placer, va consolidando lugares (Janin, 2011).

En palabras de Beatriz Janin (2011), “el niño no es un producto liso y llano, efecto de un funcionamiento familiar y social (...) tiene ciertas disposiciones que le permiten (...) registrar e inscribir ciertas representaciones y no otras” (p. 34). En su desarrollo vital y constitución psíquica, los niños atraviesan una transición entre ser sujeto del deseo del otro a ser sujeto de su propio deseo. Que los niños se reconozcan sujetos de deseo tiene un impacto beneficioso (Fernández, 2000a), en su desempeño y en esa autonomía progresiva que irá desarrollando.

Al comienzo de esta articulación teórica, se mencionó que son dos las instituciones claves en el desarrollo del niño, recientemente se habló de la familia, pero también es importante pensar la relación del niño con lo escolar. El niño tiene que poder creer que la Escuela, como representante de terceridad, es un lugar que lo va a albergar, lo va a acompañar y a su vez, va a realizar su propia apuesta de continuidad sobre este sujeto. Ines Dussel (2009) plantea que la idea de igualdad fue producto de la escuela moderna, igualdad que en ocasiones resulta homogeneizante. La desviación de la norma es estigmatizada, una *escuela para la diversidad* implica que es la institución la que tendrá que construir estrategias para incluir a todos y a cada uno de sus estudiantes, para que todos se beneficien de las mismas, no solo como una propuesta moral, sino como un planteo ético y ciudadano (Untoiglich, 2014). Las aulas deben ser ese lugar de encuentro donde cada niño desde su singularidad pueda promover su simbolización, y que a través de los contenidos se ofrezcan posibilidades de que ellos mismos construyan algo nuevo.

El sujeto actualmente está expuesto a un gran número de estímulos que en épocas anteriores no existían, los niños no escapan a esto, lo cual demanda un trabajo psíquico muy intenso (Schlemenson, 2004b). Como mencionan las autoras Caruso y Dussel (2000) los espacios educativos transitan por contradicciones, por ejemplo los distintos medios que conviven en el aula: papel, pizarrón, pantalla. Estas contradicciones son características de la heterogeneidad de lo cultural en la que viven los aprendizajes los niños. Rosbaco (2001) plantea que hay niños que son desnutridos escolares, es decir que viven en una brecha que se crea entre lo que la escuela exige desde la currícula y/o los modos del ejercicio docente y las modalidades y funcionamientos propios que el mismo trae de su grupo sociocultural-familiar. Con esta desnutrición, el niño corre el riesgo de desaparecer como sujeto deseante, de derechos, para transformarse en un repetidor de discursos de otros. En consecuencia, debemos preguntarnos de qué modo podemos rescatar los discursos de los niños, el tesoro de sus voces, como se mencionaba previamente.

Beatriz Janin (2011) analiza las consecuencias en el psiquismo infantil debido a las crisis sociales, si bien es un aporte de hace algunos años, considero su análisis muy vigente en la actual situación pandémica por SARS-COV2. Atravesamos un contexto de incertidumbre y crisis social, educativa, cultural, económica, y por supuesto, en lo que corresponde a la salud. “El bombardeo de estímulos sorpresivos y desorganizantes se hizo insoportable por intensidad y duración (...) lo vivenciado se tornó imposible de ser tramitado porque los acontecimientos (...) tomaron todas las áreas, desde lo público hasta lo íntimo” (Janin, 2011, p. 240).

Se ocasionan diferentes tipos de respuestas, es de suma importancia pensar cómo se inscribe la realidad sociocultural en el niño y qué representaciones identificatorias genera (las cuales son diferentes en los niños de diferentes sectores sociales). El miedo al futuro es una cuestión generalizada en la sociedad, las pérdidas humanas y económicas generan angustia, así como la pérdida de espacios como el espacio escolar. Podemos asumir que ha generado un desborde difícil de procesar para los niños y el cual tiene un impacto en su propia constitución y ligazón. Son historias en ocasiones traumáticas, y se deben buscar salidas creativas para que los niños puedan resignificar dichas tramas, sobre todo, de parte de los adultos siendo respetuosos y cuidadosos con los relatos (Janin, 2011).

### **1.3 ¿Desde dónde intervenir?**

Si pensamos en la escuela de hoy, y la escuela de ayer, hay un factor que siempre precede a los tiempos. A la escuela llegan múltiples pedidos, como sociedad depositamos en la institución educativa una especie de fe (Larrosa, 2019), en que todas las problemáticas van a solucionarse a través de la misma. Debemos reconocer que es una parte importante para el desarrollo de los ciudadanos, pero hace falta que otras cuestiones también se den y no son únicamente responsabilidad educativa (Marrero y Viscardi, 2004).

Cuando un profesional de la psicología forma parte del equipo, se inserta en una institución educativa, en la que confluyen múltiples expectativas, demandas, y por qué no, fantasías de curación de algunas sintomatologías que irrumpen y generan malestar. Si nos preguntamos desde dónde puede el profesional intervenir, debe existir un arduo trabajo previo de ajuste a las demandas de los distintos actores en función (Albonico, Novo y Weissman, 2003). Es de suma importancia por lo anteriormente mencionado, tener claro cuál es el rol del psicólogo en la institución educativa. En la misma influyen múltiples saberes y disciplinas, en el anterior apartado se desarrollaron aspectos relacionados a la concepción del niño como sujeto de Derecho (Rosbaco, 2001). Uno de los derechos fundamentales de los niños es el derecho a la educación, lo cual es una cuestión que genera múltiples debates debido a que en ocasiones se espera que la educación de solución a problemáticas que no solo dependen de la misma, sino de un Estado que se haga presente con otras decisiones políticas. Muchas problemáticas son asignadas a la instituciones educativas, y varias de ellas llegan como demandas al profesional de la psicología, tener claro nuestro rol evita confusiones y nos permite aportar desde la especificidad de nuestro saber.

“La particularidad de nuestra función es poder responder desde un lugar diferente, de una escucha específica integrando la dimensión de lo inconsciente, del conflicto humano desplegado en los vínculos, en los grupos” (Albonico, Novo y Weissman, 2003, p. 142). El aporte desde el campo psicológico a través de la inserción al equipo de trabajo y en coordinación con los distintos actores a través del intercambio, y de un marco teórico de referencia es trabajar en las subjetividades, las percepciones, y los valores simbólicos. Algunas tensiones atraviesan nuestro rol, como expectativas de patologizar y etiquetar los síntomas, encasillando muchas veces a los niños en un diagnóstico. Gisela Untoiglich (2014) señala que en la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz, haciendo referencia justamente a que no deben tener un sentido determinante y permanente, sino que se debe trabajar con hipótesis que funcionen como guía, desarmando las creencias vinculadas a las patologías. Una escuela que aloje la diversidad y las diferencias, “un lugar para la hospitalidad como un espacio de acogida, de escucha activa y acompañante, de compartir lo común y lo diverso” (Untoiglich, 2011, p. 18).

En la compleja trama del sistema educativo, podemos interrogar las zonas de malestar, desarticular lógicas institucionales excluyentes, promover procesos de restitución identitaria frente al afán homogeneizador de la institución, rescatar la dimensión humanizante de la educación, investigar la relación del sujeto con el saber, abordar el fracaso escolar en términos de singularidad, fortalecer la condición del docente como operador subjetivante y crear espacios de circulación de la palabra (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

La *Psicopedagogía* puede ser concebida como una subdisciplina que aborda la dimensión subjetiva del hecho educativo, desde el punto de vista de los factores psíquicos que comprometen y condicionan los procesos de simbolización (Kachinovsky y Dibarboure, 2017). La misma se nutre de la teoría psicoanalítica, por tanto se toman los aportes de autoras como Silvia Schlemenson (2004) y Alicia Fernández (2000). Las Intervenciones Psicopedagógicas desarrolladas en espacios escolares deberían partir desde una concepción de la educación humanizante, ya que a través de las mismas estamos interviniendo en procesos psíquicos complejos y subjetivantes, podemos pensar que por momentos funciona en sentido contrario a un sistema educativo que homogeniza y borra singularidades, por el contrario, es necesario aportar a la individuación de los niños, siempre sirviéndose de lo grupal creando espacios de diálogo e intercambio a través de diferentes mediadores. El espacio escolar nos exige hacer alusión al espacio creativo del que habla Alicia Fernández (2000b). La institución, tan ambivalente por momentos, no facilita esto. Es ahí donde se torna necesario desafiar los mandatos y los sectores de poder. Trabajar en Instituciones Educativas es en ocasiones encontrar resistencias, por la fuerza de lo

Instituido que segrega todas las diferencias, estereotipia al género, concibe a sus actores dicotómicamente con lógicas de normalidad/anormalidad (Fernández, 2000a).

Alicia Fernández (2000b) propone “pensar en escenas” (p. 61) como modo de intervenir, un modo de escuchar, y tomar postura, una actitud clínica desde donde intervenir psicopedagógicamente. Lo cual presupone, un movimiento de espacialización, la suspensión de la tendencia al juzgamiento, sostener una capacidad de sorpresa, preguntarse como capacidad de construir conocimiento y autoría. Implica un pensar flotante en aquello que va aconteciendo en lo grupal, pensar siempre con otros.

La escuela está atravesada por tensiones y contradicciones que no son disfuncionales, sino que son parte de su ontología histórica, y cuya estabilidad es producto de numerosas acciones de distintos agentes que no pueden darse por descontadas (Dussel, 2018). Como institución ambivalente, considero que históricamente se ha escuchado poco a los niños, *faltan voces infantiles para aprender* (Dussel, 2020). Muchas veces se culpabiliza al aprendiente de su dificultad o problema, pero se escucha poco a los protagonistas. Una cuestión prioritaria en las intervenciones, debe ser escuchar a los niños. Según Beatriz Janin (2011) trabajar con niños supone ser parte de su lógica. A veces será necesario construir tramas, allí donde encontremos agujeros representacionales, de este modo se posibilitan nuevas identificaciones. En este sentido, las intervenciones serán “estructurantes”, dando lugar a movimientos constitutivos del psiquismo.

## **2) SIMBOLIZACIÓN Y APRENDIZAJE:**

### **2.1 Simbolización y constitución psíquica**

¿Qué implica la apertura de espacios para favorecer la producción simbólica? Se entiende que para este análisis es relevante tomar los aportes sobre constitución psíquica, producción simbólica y simbolización desde la perspectiva de la psicopedagogía clínica (Schlemenson, 2004) teniendo en cuenta la importancia de estos procesos para el desempeño de la vida escolar.

Favorecer la producción simbólica implica abrir espacios de diálogo y — entre otros — tener en cuenta la historia libidinal de los sujetos, para resignificar los elementos de mayor precariedad. En el momento en que los niños ingresan a la escuela, se generan nuevos entramados de relaciones e informaciones que complejizan la actividad psíquica (Schlemenson, 1998). Para que un niño pueda acceder a estos espacios, es condición

necesaria el que cuente con un psiquismo estructurado que de lugar a la producción del lenguaje. Para facilitar estos movimientos tan importantes, es necesario favorecer y potenciar la actividad representativa e incrementar las relaciones dialógicas (Schlemenson, 2004a). El espacio dialógico es considerado en la clínica psicopedagógica, como una estrategia de conocimiento y proximidad con la subjetividad de los hablantes (Schlemenson, 2004a).

Según Schlemenson (2006), hablar es considerar los procesos de libidinización y esfuerzo representativo. Desde esta perspectiva, se toma la hipótesis sobre la génesis del sujeto psíquico planteada por Piera Alaugnier. Según Alaugnier (en Schlemenson, 2006) el psiquismo está constituido por tres modos de funcionamiento: originario, primario y secundario. Estos procesos no deben considerarse como etapas lineales, sino como funcionamientos que se van complejizando y resignificando al mismo tiempo que los incluye.

El psiquismo se va constituyendo con experiencias placenteras, experiencias de dolor y experiencias calmantes. A partir de la interpretación de los sueños, Freud (1899/1987) identifica que en el inicio de la vida, en el proceso originario, se encuentran los primeros trazos del psiquismo el cual está cargado de percepciones y energía. Durante el proceso originario, el sujeto psíquico está cargado de reacciones intensas, desorganizadas y masivas. Dicho funcionamiento, está caracterizado por la actividad pictográfica y una fuerte dependencia a las funciones adultas. Es la madre quien a través de fuentes de placer y displacer va colmando necesidades del orden libidinal. Se inscriben de este modo, representaciones inconscientes, que dejan huellas y tendencias. Durante el proceso originario, el acceso al placer es masivo y sin mediaciones (Hornstein, 1994).

Piera Alaugnier (en Schlemenson, 2006) llama “violencia primaria” (p. 341) cuando se le impone a la psique del niño una elección de pensamiento, una forma de circulación y descarga de placer, motivados por los deseos de quien lo impone, universalmente es quien cumple la función materna. Estas imposiciones están siempre condicionadas por antecedentes históricos de esta figura, y por supuesto, las condiciones sociales (Schlemenson, 2006).

A partir de la traducción que un otro va realizando, a partir de las huellas mnémicas y el afecto que fluye, se van transformando esas percepciones en representaciones, la actividad pictográfica cobra mayor complejidad en el proceso primario, caracterizado por la fantasía, la cual como producto psíquico comienza a compensar las ausencias

(Schlemenson, 2004b). La fantasía es una actividad psíquica que se caracteriza por la realización imaginaria de deseos para evitar el sufrimiento producido por la ausencia. Se empiezan a dar oportunidades donde el niño puede ampliar a través de esas ausencias, sobre todo ausencia de la madre. La función simbólica materna, debe habilitar la ausencia como condición de la presencia (Casas de Pereda, 2015).

En el proceso secundario, a través de las ofertas sociales y los procesos sustitutos, la fantasía es depositada en representaciones sociales de carácter simbólico (Schlemenson, 2004). En el intercambio, en el despliegue de discursos, aparecen nuevas formas de circulación y descarga libidinal. Es requerido para desempeñarse dentro de lo esperado en las experiencias escolares, para compartir y producir conocimientos. La institución escolar es un espacio significativo para potenciar la actividad representativa de los niños a través de encuentros significativos con otros. El proceso secundario tiene como característica distintiva la producción simbólica (lenguaje, escritura, lectura) refleja el modo en cómo el sujeto ordena, torna intangible y transmite su pensamiento (Schlemenson, 2006). El pensamiento es un camino complejo de acceso al placer y/o evitación del displacer que se concreta en procesos de investimento y desinvestimiento de un mundo histórico y libidinalmente sesgado (Schlemenson, 2004).

Luis Hornstein (1994) clarifica la hipótesis de Aulagnier sobre la constitución del psiquismo sintetizando que “para el proceso originario, todo existente es autoengendrado por la psique. Para el primario, todo existente es efecto del poder del deseo del otro. Para el secundario, todo existente tiene una causa inteligible que el discurso podrá conocer” (p.57). Para el Yo, conocer el mundo equivale a representarlo de tal modo que “la relación que liga los elementos que ocupan su escena le sean inteligibles” (Hornstein, 1994, p. 57).

Myrta Casas de Pereda (2007), destaca la importancia de delimitar que la simbolización desde la perspectiva psicoanalítica, no se trata del saber ni del conocimiento. Es un proceso inconsciente que busca construir o abarcar la realidad en el pensamiento y sus representaciones “implica pasar del cuerpo real al símbolo distinguiendo fantasía de realidad, dando lugar al fantasma y al pensamiento” (1999, p. 488). La simbolización es una actividad representacional que no es nada simple, sino lo contrario, son procesos donde se busca enlazar y articular dos formas diferentes de representaciones, con sus respectivas legalidades, el resultado, es más que la suma de las partes o un reemplazo (Álvarez, 2010).

## **2.2 Simbolización y aprendizaje**

Previamente fueron mencionados, los nuevos modos de ser y estar en la escuela, así como los nuevos modos de registro mediados por lo tecnológico. En la actualidad, se despliegan nuevas formas de simbolización centradas en la comprensión rápida de temas o estímulos que los atraen (Schlemenson, 2004) la demanda es adquirir agilidad interpretativa o decodificar rápidamente una variedad de sentidos. Para acceder al lenguaje, a hablar, leer, narrar, pensar, es necesario una complejidad para disponer de una variedad de recursos debido a que son productos simbólicos, los cuales representan pensamientos, deseos y necesidades —equilibran aspectos pulsionales y de la historia libidinal— (Schlemenson, 2004). La complejización del proceso de simbolización le exige al niño un gran esfuerzo psíquico.

El trabajo de representación es complejo porque articula materialidades y procesos heterogéneos que producen algo nuevo: la posibilidad de crear sentidos que amplían el universo de objetos por investir y el tejido simbólico que los sostiene (Álvarez, 2012). A partir de estas condiciones, el niño puede comenzar a establecer relaciones con objetos exteriores a partir de su propio deseo por convertirlos en internos, poniendo en juego su esfuerzo por simbolizar. Otra condición es que el niño pueda investir el lenguaje como un objeto al cual desea apropiarse. El trabajo de creación de ligazones sustitutivas de investimentos y representaciones al servicio de la ampliación y la plasticidad de la simbolización se denomina proceso sublimatorio. Casas de Pereda (2007) señala que simbolizar implica tanto la pérdida como la sustitución.

La inscripción social que el niño concreta cuando domina el pensamiento y el lenguaje resulta de un delicado equilibrio entre aspectos histórico-libidinales y oportunidades sociales, por lo cual los niños con dificultades suelen manifestar capturas histórico-libidinales que en contextos inapropiados perturban la capacidad de aprendizaje (Schlemenson, 2004a, p. 349).

Como fue mencionado anteriormente, un psiquismo estructurado y el proceso secundario de la simbolización, son condiciones necesarias para un desempeño escolar adecuado y que el aprendizaje sea un hecho. De no ser logradas estas exigencias, podrían presentarse ciertas dificultades para comprender y transmitir los conocimientos (Schlemenson, 2004). Las problemáticas escolares en algunas ocasiones, “se correlacionan a restricciones en la producción simbólica que no se inician en la escuela, perturbaciones de la actividad representativa características de su historia libidinal” (Schlemenson, 1998, p. 20).

A través del aprendizaje, el niño complejiza su potencial simbólico, reeditando situaciones originarias, pasando de objetos sexuales a objetos socialmente valorados (Schlemenson, 1998) Es gracias al proceso secundario, que este movimiento libidinal para adquirir nuevas representaciones puede darse, le permite investir nuevos objetos y consolidar aprendizajes. Aprender es un movimiento libidinal (Schlemenson, 1998).

### **2.3 Aprendizaje: un trabajo de autoría**

Existen diferentes teorías desde las cuales pensar el aprendizaje. Carolina Farconesi (2012) realiza una interesante recorrida por ellas destacando la importancia de que el psicólogo educacional conozca la diversidad de perspectivas existentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo es posible habilitar espacios reales-concretos o imaginarios para la reflexión de las propias prácticas actuales- presentes, pasadas o futuras con el “reconocimiento y consideración de la plurideterminación del aprender en cada sujeto humano, que es único e irreplicable en su constitución subjetiva” (Farconesi, 2012, p.30).

Farconesi (2012) comienza tomando los aportes desarrollados por el constructivismo, a través de autores como Piaget, Vygotsky, Ausubel, siendo clave desde esta perspectiva que: el aprendizaje como construcción individual-social y la importancia de la significatividad personal en el aprender. Luego, la autora retoma los aportes desde la perspectiva de la Pedagogía, tomando a Freire con su problematización sobre la “educación bancaria”, la cual es generada cuando la información simplemente es transferida desde alguien que sabe a alguien que se supone que no, desde educador a educando. Como alternativa propone el ejercicio de una “educación problematizadora”, la cual implica intercomunicación e intersubjetividad. Concibe así al hecho pedagógico como un acto dialógico, donde todos los sujetos estén activamente involucrados y crean dialógicamente un conocimiento del mundo.

Continúa la revisión teórica sobre el aprendizaje, haciendo foco en los aportes del Psicoanálisis y la Psicología Social (Farconesi, 2012). La noción de “*trayectoria de aprendizajes*” (Pampliega de Quiroga, 1986, p. 37) es donde vamos construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real dentro de nuestra historia vincular. En esta historia, van quedando huellas de experiencias previas, las cuales se inscriben en nosotros determinando un modo de ser en el mundo. Destaca la capacidad estructurante para el psiquismo de estas experiencias, siendo que organiza y significa el universo del sujeto

determinado socialmente, incluyendo aspectos afectivos. La historicidad del aprendizaje configura nuestra subjetividad, determina habilidades, colectiviza información y forma representaciones. A través de las experiencias hemos aprendido a aprender (Pampliega de Quiroga, 1986) gestándose así un modelo, una matriz de aprendizajes. Aprender a aprender implica una reconstrucción en nuestra interioridad de las cualidades del objeto, por tanto es una de las formas y efectos de la relación sujeto-mundo (Pampliega de Quiroga, 1986). Siguiendo con la misma línea, se plantea que ese aprendizaje comienza con el inicio de la vida. Desde el nacimiento se generan protoaprendizajes, los cuales dejan huellas en nuestra matriz. El nacimiento es una respuesta vincular, donde se genera una redefinición radical, profunda, de las condiciones de existencia, donde lo conocido y desconocido, genera cambios, contradicciones y aprendizajes. El aprendizaje entonces, implica contradicciones, implica presencia y ausencia, necesidades, representaciones, gratificación y frustración. Contextualizado en un marco de sostén y apoyatura vincular, que tiene como efecto una función yoica organizadora del psiquismo (Pampliega de Quiroga, 1986).

Continuando con aportes de la Psicopedagogía clínica, Alicia Fernández (2000c) postula: "...recordar y aprender están imbricados" (p.87). Según dicha autora, el proceso constructivo que conlleva el aprender, remite a la autoría. Este reconocerse autor mediante el aprendizaje, supone un sujeto que puede historizarse. Fernández (2000c) concibe al sujeto de una forma amplia y compleja. Para la psicopedagogía el sujeto es el sujeto de la autoría de pensamiento, que conjuga el sujeto epistémico con el deseante. Si concebimos desde esta multiplicidad al sujeto, podemos asegurar que las relaciones enseñantes-aprendientes no se reducen al ámbito escolar.

Para aprender se necesitan al menos dos actores (enseñante y aprendiente) y un vínculo que se establece entre ambos. Entre el enseñante y el aprendiente se abre un campo de diferencias donde se sitúa el placer de aprender (Fernández, 2000c). Según cómo estos actores se despliegan, se van configurando las modalidades de aprendizaje y modalidades de enseñanza. Es decir, de qué manera se conoce o se muestra lo que se conoce, un modo de considerar al otro en un vínculo relacional de reconocimiento, de sí mismo y del otro, de quien enseña, de quien aprende y del objeto de conocimiento en un molde o esquema relacional que determina de qué forma operamos. Según como se de y habilite este despliegue es si el aprendizaje es obstaculizado, en momentos donde la modalidad de aprendizaje se rigidiza, o si es habilitado, en momentos donde fluye el molde relacional enseñante- aprendiente de manera respetuosa que le permite apropiarse de esos objetos a conocer, con las singularidades y la significación de cada sujeto. "La modalidad opera como una matriz que está en permanente reconstrucción" (Fernández, 2000c, p.96).

Es muy habitual escuchar sobre problemas de aprendizaje o fracaso escolar, escuchar sobre niños que no aprenden. En algunos casos, la modalidad de aprendizaje se ve alterada, en otros, corresponde analizar la historia del sujeto y el sistema escolar. Pero lo que siempre es pertinente cuando hablamos del hecho educativo, es analizar las modalidades de enseñanza- aprendizaje y cómo se están posicionando el enseñante y el aprendiente (Fernández, 2000c).

El enseñante entrega algo, pero para poder apropiarse de aquello, el aprendiente necesita inventarlo de nuevo. Experiencia de alegría que se facilita o perturba, según como se coloque el enseñante. Alicia Fernández (2000b) señala que para la Psicopedagogía aprender significa desaprender lo aprendido, para volverlo a aprender y desaprender en un continuo generativo de nuevos contenidos de conocimiento y de algo nuevo para el propio sujeto. El sujeto de la Psicopedagogía es el sujeto enseñante y aprendiente. Mientras que el objeto de la Psicopedagogía es atender al posicionamiento de esos sujetos y la intersección problemática pero necesaria entre el conocer y el saber, fomentando siempre la autoría de pensamiento. Por tanto es muy significativo pensar estas relaciones desde esta perspectiva teórica.

¿Qué otorga el aprender? Es el placer de dominar, el instrumento/lápiz/escritura/conocimiento. El placer de dirigir, de alcanzar autonomía, placer de superar los límites, de trascender el tiempo y el espacio. Placer por apropiarse de su autoría productiva (Fernández, 2000a). El lugar del desafío en el aprendizaje es muy importante, y conlleva una cuota de temor propia del encuentro con la responsabilidad que la autoría supone. Mientras que el deseo de conocer, supone el contacto con la carencia. Aprender es apropiarse del lenguaje, es historiar, recordar el pasado para despertarse al futuro, es dejarse sorprender por lo ya conocido. “Aprender es reconocerse, admitirse. Creer y crear: creer en lo que creo y crear lo que creo” (Fernández, 2000a, p. 36).

El aprendizaje es un trabajo de autoría (Fernández, 2000c) el cual permite hacer-pensable, y para hacer pensable es necesario poder narrarse. Aprender implica apropiarse del conocimiento del otro, transformándolo a través del saber personal. El niño reconoce su propia autoría de pensamiento a partir de la experiencia de diferenciación con el otro (Fernández, 2000) Un sujeto se constituye como autor, a partir de la movilidad entre sus posicionamientos enseñantes y aprendientes. Aprender es construir espacios de autoría y simultáneamente una forma de historizarse, resignificarse, construir un tiempo y un pasado. Señala Alicia Fernández (2000c), que la historización es simbolizante por el hecho de que conjuga un recuerdo compartido y comunicado. Aprender es significar. Los procesos

de aprendizaje son constructores de autoría, lo esencial del aprender es que simultáneamente se construye el propio sujeto (Fernández, 2000c).

¿Cómo se aprende? “conlleva poner en juego: el organismo individual heredado, el cuerpo construido especularmente, la inteligencia autoconstruida interaccionalmente y la arquitectura del deseo, deseo que es siempre deseo del deseo de Otro” (Fernández, 2000a, pp. 53-54). El aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica, y su raíz corporal (Fernandez, 2000a)

Alicia Fernández (2000c) desarrolla la noción de autoría del pensamiento. La noción de autor, como autor de la obra y recíprocamente el mismo creado por la obra que está creando. “Este autor se produce cuando se reconoce creando, cuando su obra muestra algo nuevo de lo que no conocía antes de plasmarla” (Fernandez, 2000c p. 85). Ofrece diferencia, posibilidad de encuentro con los otros.

Todo aprendizaje tiene en cada niño una historia previa de modos y ritmos de incorporar conocimientos. Y el aprendizaje escolar es un efecto de transmisiones, inscripciones y ligazones que involucran a varios protagonistas: el niño, la escuela, la familia y la sociedad en su conjunto (Janin, 2011). El deseo de saber se pone en juego en todo aprendizaje, pero también la posibilidad del yo de organizar las representaciones y de sostener pensamientos preconscientes (Janin, 2011).

“La calidad del aprendizaje parecería estar determinada por la disponibilidad psíquica para concretarlo, más que por un caudal intelectual genéticamente heredado” (Schlemenson, 1998, p. 11). Hablamos de disponibilidad psíquica, es hablar de un deseo que activa y dinamiza los procesos de construcción de conocimientos. Apropiarse, aprender es volver a reeditar las huellas de la historia.

Patricia Alvarez (2010) señala que el lenguaje ofrece y exige para su apropiación, un ordenamiento lógico-temporal que caracteriza el funcionamiento del sistema preconsciente-consciente que caracteriza el proceso secundario y representaciones de palabra.

La escuela, lugar donde alumnos y alumnas se encuentran con adultos investidos del poder de enseñar, puede posibilitar la potencia creativa del jugar y el aprender del niño. Esto solo se logra con enseñantes que disfruten del aprender, del jugar con las ideas y las palabras, que no obliguen a la urgencia de responder desde la certeza, sino que consigan

construirse nuevas preguntas a partir de las preguntas de sus alumnos (Fernández, 2000a) Escuela como lugar de destierro, necesario exilio del territorio de la infancia familiar.

El concepto de aprendizaje está estrechamente relacionado al de simbolización. Según Schlemenson (1998), las producciones simbólicas logradas con la complejización del psiquismo y el proceso secundario, son condición para que exista el aprendizaje. Se reconoce la importancia de buscar la complejización del proceso de simbolización. Es decir, a través de estímulos, recursos externos e internos, aportar al capital simbólico (Schelenson, 1998). El espacio escolar por ejemplo, es uno de los tantos espacios donde se percibe una gran oportunidad de complejizar esa oferta desde la escuela, porque existen otros, donde los sujetos puedan construir nuevos significantes (Fernández, 2000a) nuevas ligazones intrapsíquicas (conflictos, entre sistemas) e intersubjetivas (construye con el otro) a través de inscripciones. Se puede complejizar esa oferta promoviendo el deseo por aprender, ofreciendo condiciones para que los niños perciban el placer de dominar del que habla Fernández (2000a).

### **3) NARRACIÓN Y CUENTOS INFANTILES**

#### **3.1 Simbolización y narración**

La narración se considera favorecedora del proceso de simbolización y complejización psíquica. A su vez, es promotora de producciones psíquicas como hablar, leer y escribir (Schlemenson, 2006). Dichas producciones, son fundamentales para un buen pasaje de los niños por las instituciones educativas y la adquisición de distintos tipos de aprendizaje, los habilita a disponer de una ausencia sin la necesidad de cubrirla de un objeto (Casas de Pereda, 1999). Klein (en Schlemenson, 2009) señalaba que la narración implica representar lo ausente dando presencia a lo que no está en nuestra percepción, y configurar una trama narrativa en un relato. La narración adquiere un valor constitutivo y constituyente de subjetividad (Schlemenson 2004).

Se entiende por narración al “espacio de proyecciones múltiples, a partir del cual se promueven asociaciones que permitan ampliar y comprender el sentido” (Schlemenson, 2009, p. 86). Un instrumento que sintetiza y reconstruye experiencias personales o acontecimientos pasados que el narrador interpreta. Recupera algunos elementos de la realidad para ordenarlos en un texto. (Schlemenson, 2004). Dicha interpretación nos permite reflexionar en cuanto al carácter subjetivo que posee. El narrador emerge

subjetivamente desde cada uno de los personajes (Schlemenson 2009) lo cual es depositario de aspectos proyectivos relacionados con su propia historia.

El trabajo a través de las narrativas es enriquecedor para la constitución de un sujeto, brindándole la posibilidad de narrarse y reconocerse autor. Al comienzo de la vida psíquica serán los vínculos primarios quienes lo introduzcan en las narrativas, y a través de sus discursos, a pesar de los vacíos, el sujeto podrá construir su identidad, siempre con un otro. Este otro se irá ampliando con la salida endogámica donde aparecerán nuevas narraciones. Se considera una función simbólica imprescindible historizar en el tiempo: cada historia en juego y las historias de otros. Incluyendo sus diferentes mitos, vacíos, deseos y conflictos. En este proceso historizante siempre encontramos algo que nos pertenece (Casas de Pereda, 1999).

La riqueza simbólica de la narración deviene del poner en palabras, palabras que ordenan significados. A través del lenguaje, se produce esta transmisión de palabras y relatos. Hablar es el resultado de un largo proceso representativo de intercambio con otras voces. Se van incorporando palabras y representaciones conformes al proceso secundario y se posibilita pensar en un tiempo y espacio lógico (Schlemenson, 2006). Cuando una persona toma la palabra en un diálogo, lo que dice está multideterminado por otras voces que lo condicionan, es lo que Silvia Schlemenson llama “polifonía de voces” propio del “tesoro de las voces” (Schlemenson, 2004, p.40). Se abren posibilidades a la productividad simbólica del sujeto, de complejización y elaboración de situaciones conflictivas, facilita reflexión, permite la inclusión de la temporalidad, ofrece oportunidad de pensar nuevos escenarios posibles y ampliar recursos simbólicos.

### **3.2 Intervenciones en el espacio escolar: talleres narrativos con el cuento infantil como mediador**

Si pensamos en intervenciones grupales con la narración como herramienta en el ámbito escolar, para complejizar las producciones simbólicas existen a modo de antecedentes, algunas investigaciones. Para desarrollar este apartado se tomaron en consideración la investigación de Silvia Shlemenson “Narración, imaginación y espacio escolar” (2004) desarrollada en escuelas públicas en la ciudad de Buenos Aires. Se estudió fundamentalmente el rol del adulto, en este caso de los docentes al momento de la lectura de cuentos, analizando de qué forma las estrategias, verbalizaciones, interrogantes e

intervenciones que realizan, promovieron o de lo contrario inhibieron los procesos de simbolización (Schlemenson, 2004).

Otro de los antecedentes es la investigación llevada a cabo por Michel Dibarboure en 2015, en la cual continuaron trabajando con Alicia Kachinovsky (Kachinovsky y Dibarboure, 2017) sobre intervenciones en psicopedagogía clínica a través del taller clínico-narrativo. El espacio psicopedagógico es un espacio de subjetividad consolidado por el entrelazamiento proyectivo entre semejantes que pone en marcha el proceso reflexivo de cada sujeto para consigo mismo utilizando la narración, imaginación y la reflexión (Schlemenson, 2004). Los talleres clínico-narrativos son una herramienta metodológica donde se habilita el espacio de circulación a la palabra infantil, promoviendo cambios en niños que presentan restricciones simbólicas (Dibarboure, 2015). La investigación se desarrolla en escuelas públicas de Montevideo en contexto socioeconómico desfavorable. En un encuadre clínico grupal, el coordinador realizaba la lectura de cuentos y se generaba a posterior un debate narrativo (Kachinovsky, 2016).

De las anteriores investigaciones mencionadas se desprende el siguiente análisis sobre intervenciones grupales con el eje narrativo. La grupalidad y el intercambio dialógico en debates narrativos logra que circulen conflictos y deseos. La narración activa procesos imaginativos, según Ricoeur (en Schlemenson, 2004) es cuando se evocan cuestiones ausentes, se alude a la realidad y se presentan interpretaciones. Sin embargo, en dicha interpretación e intercambio dialógico sobre un texto ordenado temporalmente, también aparecen relatos e interpretaciones desordenadas, repetitivas, distorsionadas. Se habilita entonces un campo de posibilidades para el trabajo terapéutico en busca de dinamizar el psiquismo. (Schlemenson, 2009). El encuadre grupal es la oportunidad de trabajar la ajenidad de lo propio, en tanto aparece ampliada y actualizada en el compañero (Schlemenson y Percia, 1998).

En apartados anteriores fue mencionado la importancia de tener en claro desde donde podemos aportar desde nuestra disciplina a enriquecer los procesos de simbolización. Schlemenson (2009) señalaba que en intervenciones grupales terapéuticas, no se trabaja con tareas escolares sino que se hace foco en la producción simbólica, buscando promover formas de elaboración psíquica, generando movimientos y cambios en el posicionamiento del sujeto en relación al campo social y escolar. Es en “el encuentro interpersonal que apuesta a promover cambios en la subjetividad” (Dibarboure y Kachinovsky, 2018, p. 122). El espacio escolar es uno de los escenarios posibles para este tipo de intervenciones. Intervenciones que pueden realizarse de forma preventiva y como

promotoras de complejización, lo cual impacta positivamente en el aprendizaje; o como estrategia terapéutica. Con un encuadre definido, con el ejercicio de la escucha promoviendo la activación de procesos asociativos para incrementar y complejizar lo representativo.

Es con otros, en el despliegue de discursos que se dan estos encuentros de ligar, enlazar y articular nuevos sentidos. La tarea de simbolización e historización se lleva a cabo relacionando situaciones y vivencias desconectadas entre sí (ligazón) y a la vez, estableciendo límites necesarios para favorecer la discriminación (desligazón) (Kachinovsky y Dibarboure, p. 8). De este modo, se habilita también a construir el discurso propio, diferenciarse del discurso del otro en la construcción del campo social. La lectura es promotora de subjetividad y desde el diálogo que permite la grupalidad, la subjetividad se enriquece aún más, son “sentidos que metaforizan otros” (Casas de Pereda, 1999 , p. 77).

En la posmodernidad cayeron las grandes narrativas que caracterizaron el siglo XIX, la cual se sustituyó por un lenguaje de juegos, que necesita de un psiquismo que pueda soportar la rapidez de los cambios y los desentendimientos actuales (Schlemenson, 2004). Según Alicia Fernández (2000a) se observa una pobreza narrativa, por lo que es de especial relevancia habilitar este tipo de espacios.

Los cuentos como activadores narrativos (Schlemenson, 2004) son una oportunidad privilegiada de aproximación a la literatura y de despliegue del proceso imaginativo. La riqueza de la trama de los mismos produce una convocatoria emocional, el niño lo interpreta de acuerdo a la multiplicidad de sentidos y experiencias que este le convoca. Se presentan situaciones imaginarias, personajes, identificaciones. Lo propio y lo ajeno se entrelazan, el niño lo toma e interpreta de acuerdo a la diversidad de sentidos y experiencias que le genera (Schlemenson, 2004). Según Casas de Pereda (1999), el cuento habilita el surgimiento del sujeto psíquico. El contar y el escuchar lo narrado, resignifica la historia singular de cada sujeto.

La lectura de cuentos infantiles, es una experiencia subjetivante que logra acoplar antiguas conexiones o crear nuevas con nuevos enlaces (Kachinovsky y Dibarboure, 2017) en dos momentos, al comienzo, como punto de partida, es un aporte que viene del otro. Luego desde la singularidad íntima y solitaria confluyen recursos imaginativos (Kachinovsky, 2016)

Kachinovsky y Dibarboure (2017) encuentran en el cuento infantil gran potencialidad para trabajar algunas funciones psíquicas como la construcción de alteridad, la cual es condición de inteligencia. El despliegue de la curiosidad, lo cual determina el deseo de saber. El tratamiento de conflictos inherentes al propio sujeto y su constitución. El desarrollo de procesos imaginativos y reflexivos, a partir de una oferta simbólica. El cuento infantil genera resonancias en el afecto, la vía regia de activación de estados emocionales produce una resonancia emocional.

Casas de Pereda (1999) asignaba a los cuentos infantiles la producción de un “entrenamiento de simbolización” (p. 80). Dicho entrenamiento comienza con la ruptura de lo anterior “érase una vez...”, algo comienza a modificarse anticipándose de este modo que se encontrará algo diferente. Prosigue una trama de suspenso, que activa procesos imaginativos y mantiene al sujeto deseante, jugando con sus identificaciones en esta red organizada. El final deja una sensación de alivio (Casas de Pereda, 1999). Se elige al cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo, promotor de sustituciones simbólicas. En su trama, representa conflictos humanos y ofrece desenlaces posibles compuestos de distintos personajes y argumentos. El conflicto que aparece en los cuentos, convoca al conflicto intrapsíquico e intersubjetivo. “Articula así, lo singular con lo universal, cumpliendo su función de ligazón” (Kachinovsky y Dibarboure, 2017, p. 9).

El cuento es concebido como una simbolización abierta (Hornstein, 2003), conjuga pasado, presente y futuro, articula repetición y diferencia así como permite emergentes. Permite establecer una continuidad entre ficción y realidad. El cuento es intermediario para el psiquismo si ciertas condiciones se dan. Una de las condiciones para que esto suceda, es como adopta el rol el adulto en la narración. En la investigación de Silvia Shlemenson (2004), con el estudio al rol de las docentes en las lecturas de cuentos, y las distintas formas de verbalizar o interrogar, se pudo concluir que obturan los procesos imaginativos-reflexivos. La condición es que alguien debe estar disponible para escuchar y dejar circular la palabra, es el lazo de interacción que se genera entre el adulto 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).

Sabemos que a través del juego el niño puede elaborar en su psiquismo sus experiencias. El cuento infantil colabora con que los niños puedan resignificar y sustituir simbólicamente lo vivenciado a través de las identificaciones. Su carácter de mediador entre espacios intersubjetivos y heterogéneos convierte al cuento infantil en objeto intermediario para el psiquismo (Kachinovsky, 2016). En su composición: personajes, argumentos, trama

y desenlace, habilita a que el niño pueda identificarse y construya nuevas alternativas a sus experiencias, resignificandolas.

## REFLEXIONES FINALES

El interés por el tema, como fue mencionado al comienzo, surge a partir del curso de una práctica durante mi formación de grado en marco de la Licenciatura en Psicología.

La práctica consistía en intervenciones desde la psicopedagogía, en escuelas públicas de Montevideo. Durante el transcurso de la misma, se trabajó con la modalidad taller. En un primer momento se escuchaban las demandas por parte de los actores, luego se analizaba desde qué lugar podíamos acompañarlas. Por parte de las docentes, la preocupación por la adquisición de ciertos logros relacionados al aprendizaje, era una de las inquietudes más frecuentes. Se planificaban talleres los cuales tenían como constante la elección de un cuento infantil que funcionara como objeto mediador, para trabajar los diferentes aspectos que eran necesarios. Posterior a la narración, se realizaba una ronda de diálogo donde los niños intercambiaban sobre la historia. Contaban su parte favorita, el personaje más bueno, el más malo, lo más gracioso, se acordaban que algo parecido les sucedió una vez, surgían anécdotas... preguntas, dudas, situaciones alternativas a la historia, a veces también se escuchaba un “¡leelo de nuevo!”. A partir de visualizar lo valioso de ese espacio surgió el interés por profundizar en esta relación entre lo escolar, la narración y su impacto en el aprendizaje.

En un primer momento en este trabajo, se buscó analizar el lugar de lo escolar hoy. Vivimos actualmente un momento especial, donde la escuela como espacio democrático de exterioridad y escenario ideal para aprender y colectivizar experiencias, se ve debilitado por la crisis sanitaria a raíz del SARS-CoV-2. Al mismo tiempo, transcurrimos en tiempos de la llamada “modernidad líquida” (Bauman, 2002), “...en un mundo donde el exceso, la vertiginosidad y la fugacidad modifican los modos de vincularse” (Fernández, 2000, p.87), donde las consecuencias posibles son: “la fragilidad, el derrumbe, la transitoriedad, la precariedad y el desborde” (Untoiglich, 2009, p.53). La prioridad debe ser en este contexto, reflexionar cómo están vivenciando los niños esta compleja trama. Habilitar espacios para que circule la palabra, espacios creativos de expresión para poder tramitar lo vivenciado.

Una cuestión a destacar es que se ha avanzado en materia de derechos y en las concepciones de la infancia. A su vez, la generalización de los derechos genera vacíos y brechas debido a la pretendida universalidad de su alcance. Por lo tanto es importante intervenir con el objetivo de rescatar la subjetividad y singularidad de los niños, una de las

vías puede ser construir y aportar al desarrollo de una historia colectiva para comenzar a representar lo vivido. Sabemos que “cuando la memoria se transforma en historia colectiva, compartida, se pueden abrir puertas de elaboración, se puede empezar a metabolizar, armando una transmisión que no sea repetición en acto” (Janin, 2011, p. 254)

Resulta importante y necesario, que como profesionales de la salud y la educación nos demos un tiempo para dialogar y reflexionar. Se vuelve una exigencia resignificar nuestras propias modalidades de enseñanza/ aprendizaje, como un modo de fomentar la autoría del pensamiento, la creatividad y la alegría por aprender (Fernández, 2000c), en nosotros mismos y en relación a todos aquellos otros que nos rodean, constituyen y forman parte de nuestra intersubjetividad. Nuestra mirada, desde la Psicología, es abrir espacios para favorecer la producción simbólica del niño, es decir, todo lo que el niño pueda producir. Poner palabras, problematizar, pensar en conjunto con los niños y abrir espacios de reflexión. Este arduo trabajo tendrá un impacto en la cadena representacional de los niños, permitirá resignificar y que sus procesos de simbolización permitan continuar con producciones psíquicas como leer, escribir, dibujar, etc. Condiciones necesarias para que logren un buen desempeño y transcurso por lo escolar sin mayores conflictivas.

En suma, para estos espacios, contamos con la narración como herramienta de intervención y con el cuento, el cual oficia como ordenador por sus características, favoreciendo los procesos de simbolización. A través de la identificación, permite que los niños puedan conocer otras alternativas a conflictos de su propia historia personal, es decir, que a partir de lo ajeno puedan comenzar a enlazar sus propias vivencias. La narración además, potencia la imaginación y la reflexión. En lo escolar encontramos espacios suficientes para este despliegue, donde desde la heterogeneidad de subjetividades se enriquece y potencia la producción simbólica. En tiempos de incertidumbre y crisis social, se torna necesario reivindicar estos espacios, defenderlos y desde nuestro rol crear condiciones para historizar y resignificar lo vivenciado.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Albonico, G; Novo, A.; Weissman, L. (2003). Psicólogos en la Educación. 15 años después. *Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción*. Jornadas Universitarias de Intercambio. Facultad de Psicología. Udelar
- Álvarez, P. (2010). *Los trabajos psíquicos del discurso*. Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización. Bs. As., Ed. Teseo
- Álvarez, P. (2012). *La complejidad de los problemas de simbolización y aprendizaje contemporáneos*. Nuevos aportes para la investigación. UBA, Argentina.
- Brailovsky, D., De Piano, R., Duschatzky, L. & Skilar, C. *Entre el ir y volver a la Escuela* (31/3/21). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VkgdTjLoc6c>
- Casas de Pereda, M. (2007). *Simbolización, una puesta en escena inconsciente*. Revista Uruguaya de Psicoanálisis 2007 ; 104. P. 180 - 186
- Casas de Pereda. M. (1999). *En el camino de la simbolización*. Producción de sujeto psíquico. Buenos Aires: Paidós.
- Casas de Pereda, M. (2015). *Estructuración psíquica*. Revista uruguaya de Psicoanálisis (en línea) (120): 24-38 issn 1688 - 7247
- Dibarboure, M. (2015). *La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas*. El taller clínico con cuentos en el ámbito escolar. Facultad de Psicología, Udelar. Montevideo. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/7560/1/Dibarboure%2C%20Michel.pdf>
- Dussel, Inés, & Trujillo Reyes, Blanca Flor. (2018). *¿Nuevas formas de enseñar y aprender?. Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela*. Perfiles educativos, 40(spe) Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000500142&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000500142&lng=es&tlng=es).
- Dussel, I, (2020). *Esto no es una escuela, ¿o sí?*. Recuperado de: <https://laescuelaqueviene.org/esto-no-es-una-escuela-o-si/>
- Dussel, I. *La clase en pantuflas* (23/4/20). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&t=3486s>

- Dussel, I. *Reflexiones sobre las escuelas en la pandemia, UNIPE* (19/3/21). Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=b5\\_9aLWM7Yc](https://www.youtube.com/watch?v=b5_9aLWM7Yc)
- Dussel, I. & Finocchio, S. (comp) (2003). *Enseñar hoy: una introducción a la Educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica de Argentina Buenos Aires, 2003. La escuela entre tiempos Silvia Duchatzky.
- Etchebehere, G. (2012). *Puentes y brechas entre educación inicial y derechos de infancia*. Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Farconessi, C. (2012) *Aprendizaje. Más allá de la multiplicidad de teorías, un sujeto humano único e irreplicable en su constitución subjetiva*. En Alejandra Taborda; Gladys Leoz; Gabriela Dueñas. (comps.) *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000a). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000b). *Psicopedagogía en psicodrama*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Fernández, A. (2000c). *Los idiomas del aprendiente*. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1967). *De los espacios otros "Des espaces autres"*, Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales.
- Freud, S., Freud, S., & Freud, S. (1899/1987). *La interpretación de los sueños*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hornstein, L. (1994). *Cuerpo, historia, interpretación*. Piera Aulagnier: de lo originario al proyecto identificadorio. Buenos Aires: Paidós.
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Kachinovsky, A. (2016). *El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo*. Buenos Aires: Facultad de Psicología UBA, pp. 35-44. Recuperado de: [http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos\\_completos/anio21\\_1/kachinovsky.pdf](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. 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)
- Kachinovsky y Dibarboure (2018) *Intervenciones en psicopedagogía clínica: el taller clínico-narrativo*. En Alicia Muniz (comp.) *Intervenciones en psicología clínica: herramientas para la evaluación y el diagnóstico*. – Montevideo : Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Larrosa, J. (2019). Conferencia de Larrosa en Escuela Normal de Paraná- Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=6li\\_IsaySwU&t=2041s](https://www.youtube.com/watch?v=6li_IsaySwU&t=2041s)
- Marrero, Adriana y Viscardi, Nilia (2004). *Una caja de herramientas para la sociología de la educación en Uruguay o la reivindicación de la teoría, una vez más*. En: *El Uruguay desde la Sociología II*. p.: 461 - 477. Organizadores: Mazzei, E Editorial: FCS-UDELAR , Montevideo
- Pampliega de Quiroga, A. (1999). *Matrices de aprendizaje*. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires: Cinco.
- Rosbaco (2001). *Subjetividad, educación y derecho de los niños*. En Cornejo, Pastori y Paulozzo (2001) *Escuela, subjetividad y niños en condiciones de desventaja social*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Schlemenson, S. (1998). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz
- Schlemenson, S. (2004a). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2004b). *Condiciones histórico-subjetivas de la producción simbólica*. En L. Hornstein (2004). (Comp). *Proyecto terapéutico. De Piera Auglanier al psicoanálisis actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2004c). *Narración, imaginación y espacio escolar*. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 3(6), 4-17. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-1049200400010002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-1049200400010002&lng=pt&tlng=pt).

Schlemenson, S. (comp.). (2006). *Niños que no aprenden*. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires: Paidós.

Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia*. Barcelona: Planeta.

Untoiglich, G. (2006). En Schlemenson, S. (comp.), *Niños que no aprenden*. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. (pp. 118-130). Buenos Aires: Paidós.

Untoiglich, G. (2011). Clase 7 “Una escuela que aloje la diversidad”, del curso virtual “Niños desatentos e hiperactivos. Versiones actuales del sufrimiento infantil”. Recuperada de: [www.malestaresenlainfancia.com](http://www.malestaresenlainfancia.com)

Untoiglich, G. (2014). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Buenos Aires: NOVEDUC.