



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Facultad de  
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

# Un taller clínico-narrativo con niños de Educación Inicial

Procesos de simbolización y subjetivación en primera infancia

Inés Frasca Larnaudie

Maestría en Psicología y Educación

Facultad de Psicología

Universidad de la República

Montevideo, setiembre de 2022



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Facultad de  
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

# Un taller clínico-narrativo con niños de Educación Inicial

Procesos de simbolización y subjetivación en primera infancia

Tesis de Maestría presentada a la Maestría en  
Psicología y Educación, Facultad de Psicología de la  
Universidad de la República, como parte de los  
requisitos necesarios para la obtención del título de  
Magíster en Psicología y Educación.

Directora de tesis:

Prof. Dra. Alicia Kachinovsky

*A Julia y Nicolás*

## **Agradecimientos**

A los niños que participaron de la investigación y a sus familias por permitirme aprender junto a ellos.

A la directora, las maestras y el personal de la escuela por abrirme las puertas y recibirme con calidez.

A los estudiantes de la Facultad de Psicología que me acompañaron en el trabajo de campo, especialmente a Isabel y Melodi por su disponibilidad y dedicación.

A Alicia Kachinovsky, Ana María Bavosi y Ma. Cecilia Rodríguez, por habilitarme en diferentes momentos del camino y ser fuente de aprendizajes académicos, profesionales y personales.

A Michel Dibarboure por compartir el proceso del trabajo de campo.

A Gabriela Triñanes por sus aportes.

A Mady Correa, por acompañarme en mi búsqueda.

A Lucía por compartir conmigo el proceso en tiempo y espacio.

A mis padres y hermano por quererme como me quieren.

A Alejandro por el apoyo, sostén y cuidados durante mis ausencias.

## **Resumen**

La presente tesis tiene como objetivo analizar las características de un taller clínico-narrativo con niños de Educación Inicial que presentan dificultades en la expresión y comunicación oral dentro del aula. Esta herramienta corresponde al tipo de abordaje de la psicopedagogía clínica para trabajar con niños que presentan fallas en sus procesos de simbolización y enfrentar las dificultades de aprendizaje desde su dimensión subjetiva desde un marco teórico psicoanalítico. En este caso se recrea el taller para adecuarlo a la primera infancia y se analizan sus características, así como las producciones simbólicas y subjetivas de los niños para sumar una nueva perspectiva en el desarrollo del dispositivo, en una franja etaria diferente con una innovación con respecto al mediador que introduce el uso del libro-álbum.

Este estudio se inscribe dentro la línea de investigación “Psicoanálisis de fronteras y lazo social” del CIC-P (Centro de Investigación Clínica en Psicología) de la Facultad de Psicología de la UDELAR. A su vez, cuenta con el apoyo de la ANII (Agencia Nacional de Investigación e Innovación) a través de una beca para maestrías en áreas estratégicas bajo el código POS\_NAC\_2017\_1\_140709.

En el marco de una estrategia metodológica de tipo cualitativa con un enfoque clínico, el trabajo de campo se realizó en una escuela A.PR.EN.D.E.R. de Montevideo con niños de nivel 4 de Educación Inicial.

La implementación del taller clínico-narrativo se concibe como una alternativa posible frente al fracaso escolar dentro del sistema educativo. Se busca, en última instancia, la igualdad de oportunidades y la inserción social y cultural de niños que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Su traslado a la primera infancia tiene como objetivo realizar una intervención temprana y oportuna con el fin de promover la simbolización y la subjetivación y que esto implique una oportunidad para prevenir posibles problemas en relación a los aprendizajes.

**Palabras clave:** simbolización - subjetivación - mediación - literatura infantil - primera infancia

## **Tabla de contenidos**

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Presentación del problema</b>	<b>2</b>
1.1 Definición del problema	2
1.2 Fundamentación de la relevancia del problema	4
1.3 Antecedentes	8
1.4 Preguntas y objetivos	13
<b>Capítulo 2. Fundamentos teóricos</b>	<b>15</b>
2.1 Simbolización, estructuración del psiquismo y aprendizaje	15
2.2 Construcción del sujeto y mediación de la narrativa	19
2.3 El taller clínico-narrativo	24
<b>Capítulo 3. Metodología</b>	<b>28</b>
3.1 Fundamentos epistemológicos	28
3.1.1 Paradigma de la complejidad	28
3.1.2 Investigación cualitativa	28
3.2 Estrategia metodológica	29
3.2.1 Estudio de caso	29
3.2.2 Enfoque clínico	30
3.3 Diseño de la investigación	31
3.3.1 Selección de la muestra	31
3.3.2 Etapas y actividades	32
3.3.3 Diagnósticos inicial y final	34
3.3.4 La intervención: el taller clínico-narrativo	35
3.3.5 Selección del mediador y estrategias de coordinación	38
3.3.6 Recolección de datos, análisis y triangulación	41
3.4 Consideraciones éticas	43
<b>Capítulo 4. Análisis</b>	<b>45</b>
4.1 Dimensiones de análisis	45

4.1.1 Aspectos primarios de la simbolización	45
4.1.2 Ritmo: repetición y sorpresa	47
4.1.3 Uso del objeto: procesos de subjetivación en la lectura	51
4.2 Análisis de las dimensiones	54
4.2.1 Primera dimensión - Aspectos primarios de la simbolización	54
4.2.1.1 Caso Alfonso	59
4.2.1.2 Síntesis de la primera dimensión	67
4.2.2 Segunda dimensión - Ritmo: repetición y sorpresa	67
4.2.2.1 Caso Micaela	73
4.2.2.2 Síntesis de la segunda dimensión	82
4.2.3 Tercera dimensión - Uso del objeto: procesos de subjetivación en la lectura	82
4.2.3.1 Caso Benicio	89
4.2.3.2 Síntesis de la tercera dimensión	106
<b>Capítulo 5. Consideraciones finales</b>	<b>107</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>111</b>
<b>Apéndice 1 - Cambios en la estrategia metodológica</b>	<b>123</b>
<b>Apéndice 2 - Transcripción de los talleres</b>	<b>126</b>

## **Introducción**

La presente tesis tiene como objetivo analizar las características de un taller clínico-narrativo con niños de Educación Inicial que presentan dificultades en la expresión y comunicación oral dentro del aula. Esta herramienta corresponde al tipo de abordaje de la psicopedagogía clínica para trabajar con niños que presentan fallas en sus procesos de simbolización y enfrentar las dificultades de aprendizaje desde su dimensión subjetiva desde un marco teórico psicoanalítico. En este caso se recrea el taller para adecuarlo a la primera infancia y se analizan sus características, así como las producciones simbólicas y subjetivas de los niños para sumar una nueva perspectiva en el desarrollo del dispositivo, en una franja etaria diferente con una innovación con respecto al mediador que introduce el uso del libro-álbum.

Este estudio se inscribe dentro la línea de investigación “Psicoanálisis de fronteras y lazo social” del CIC-P (Centro de Investigación Clínica en Psicología) de la Facultad de Psicología de la UDELAR. A su vez, cuenta con el apoyo de la ANII (Agencia Nacional de Investigación e Innovación) a través de una beca para maestrías en áreas estratégicas bajo el código POS\_NAC\_2017\_1\_140709.

En el marco de una estrategia metodológica de tipo cualitativa con un enfoque clínico, el trabajo de campo se realizó en una escuela A.PR.EN.D.E.R. de Montevideo con niños de nivel 4 de Educación Inicial.

La implementación del taller clínico-narrativo se concibe como una alternativa posible frente al fracaso escolar dentro del sistema educativo. Se busca, en última instancia, la igualdad de oportunidades y la inserción social y cultural de niños que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Su traslado a la primera infancia tiene como objetivo realizar una intervención temprana y oportuna con el fin de promover la simbolización y la subjetivación y que esto implique una oportunidad para prevenir posibles problemas en relación a los aprendizajes.

# Capítulo 1. Presentación del problema

## 1.1 Definición del problema

En nuestro país y a nivel internacional existe un amplio consenso sobre la importancia del desarrollo de políticas públicas dirigidas a la primera infancia como inversión de alto rendimiento, como camino para cortar la reproducción de la pobreza y revertir la inequidad social y como una cuestión de ética y de derechos. Dicha inversión se justifica por el carácter decisivo de los primeros años de vida en el desarrollo del ser humano desde el punto de vista biológico, psicológico y social. Estas políticas se vuelven fundamentales en contextos de vulnerabilidad caracterizados por la pobreza y por carencias socioeconómicas y culturales. En estas situaciones, el desempeño escolar se ve menoscabado y existe riesgo de fracaso escolar, siendo las dificultades de aprendizaje uno de los aspectos más desafiantes de esta problemática a nivel del aula.

Desde un marco teórico psicoanalítico, existe una estrecha relación entre los problemas de aprendizaje y las fallas a nivel de los procesos de simbolización. La simbolización se relaciona con la representación y por ende con el conocimiento y la memoria pero, en esta concepción psicoanalítica, se vincula íntimamente con el deseo y sus raíces inconscientes. Las representaciones forman cadenas que constituyen un entramado que permite la circulación del afecto. Cuando existen fallas a nivel de la simbolización, esa red presenta rupturas o lazos inamovibles que dificultan la organización de lo proveniente del afuera o de la pulsión, pudiendo manifestarse bajo la forma de dificultades en los aprendizajes y en la relación con el saber.

A través de un enfoque clínico y una mirada que incluye la dimensión subjetiva del aprendizaje, se pueden abordar estas problemáticas desde sus singularidades y enfrentar desde sus raíces un fenómeno complejo y multicausal como es el fracaso escolar. Las medidas que se suelen tomar a nivel de políticas educativas o sociales para intervenir en este sentido suelen ser de carácter general. En una institución con prácticas tradicionalmente homogeneizantes como es la institución educativa, se vuelve imprescindible plantear estrategias que contemplen la singularidad de sus acontecimientos.

En primera infancia no se suele hablar de dificultades de aprendizaje pero sí pueden aparecer en esta etapa manifestaciones relacionadas a fallas en la simbolización que luego pueden configurarse en una relación conflictiva con el objeto del conocimiento a nivel escolar. En este sentido, se pueden observar dificultades en el lenguaje oral y su uso como medio de expresión y comunicación, en la participación dentro un grupo, en la posibilidad de establecer vínculos seguros con los adultos referentes, de jugar e integrarse con sus pares, entre otras posibles expresiones. Estas dificultades implican, a su vez, problemas para adaptarse a los requisitos de la escolarización en educación inicial y de los objetivos planteados en términos de aprendizaje para este nivel.

Si bien existen distintos tipos de producción simbólica en el niño menor de seis años, como puede ser el caso del juego y el dibujo, el lenguaje oral constituye una expresión privilegiada de la simbolización y las dificultades que aparecen en esta área obstaculizan los aprendizajes y pueden incidir negativamente en el futuro desempeño escolar, especialmente en la adquisición de la lectoescritura.

El trabajo con producciones de la literatura infantil apunta a engrosar la malla representacional para que esta pueda acoger las experiencias penosas, dándoles un sentido, y pueda brindar herramientas que faciliten la tramitación del conflicto psíquico. De esta forma, se intenta moderar o revertir sus efectos negativos sobre la relación con el saber. La narrativa ofrece caminos alternativos, generando una complejización del psiquismo y sus procesos de simbolización y subjetivación, poniéndole un freno a las respuestas repetitivas y abriendo camino a lo novedoso.

Las diferentes experiencias a nivel internacional de intervenciones que utilizan a la narrativa como mediador en dispositivos grupales muestran que, a partir de ellas, se producen cambios favorables a nivel de la simbolización en los sujetos participantes. En nuestro país, la implementación del taller clínico-narrativo en educación primaria ha arrojado resultados auspiciosos en su potencial para complejizar los procesos de simbolización de aquellos niños que experimentan dificultades a nivel de sus aprendizajes que, a su vez, pueden responder a fallas en dichos procesos.

En esta investigación, se pone el foco en la primera infancia para realizar el mismo tipo de intervención, pero de forma temprana y oportuna. Dicha intervención se realiza en el marco del sistema educativo público y parte de un trabajo grupal que busca incidir a

nivel singular. Al apuntalar los procesos de simbolización y subjetivación se apunta a la prevención de futuras dificultades en el aprendizaje.

El problema que se plantea es cómo llevar a cabo este dispositivo en Educación Inicial, pensando en las características de estas edades y respetando los fundamentos y los objetivos del taller clínico-narrativo. El aporte novedoso o complementario a la línea de investigación ya existente sería la franja etaria y lo que pueda derivar de la correspondiente adaptación del dispositivo.

## **1.2 Fundamentación de la relevancia del problema**

Para fundamentar la relevancia del problema abordado en esta tesis, se hace referencia a la importancia del trabajo y la inversión en la primera infancia y a la situación de la infancia y la primera infancia que viven en condiciones de pobreza en nuestro país. Por otro lado, se plantea el papel que cumple la institución educativa en la formación del sujeto y su futura inserción social y cultural y su potencial para subsanar desigualdades relacionadas con la realidad de la cual provienen los niños. Se piensa también en el papel que puede jugar la narrativa en aquellas situaciones donde la oferta simbólica de origen sumada quizás al carácter homogeneizante de la escuela pueden estar expresándose en los niños a través de dificultades en sus aprendizajes y dejándolos en riesgo frente al fracaso escolar. Se presentan diferentes experiencias a nivel mundial que se apoyan en la narrativa para paliar situaciones de desigualdad social y cultural y tratamientos clínicos que se centran en las producciones simbólicas de los niños para abordar sus dificultades de aprendizaje. Finalmente, se justifica la investigación en torno al dispositivo taller clínico-narrativo llevado al nivel de la Educación Inicial debido al peso que tiene esta etapa del desarrollo en el futuro de los individuos y al potencial de la herramienta en la búsqueda de la inclusión social y cultural.

En primer lugar, es importante señalar la relevancia que tiene el desarrollo de investigaciones y políticas en torno a la primera infancia. A partir de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, hubo un cambio en la mirada sobre la infancia que coloca a los niños como sujetos de derecho y esto se ha visto acompañado por un consenso basado en investigaciones de distintas disciplinas que plantea cómo el desarrollo en los primeros años de vida marca la diferencia en el futuro de los individuos (Reyes, 2005). Por esta razón, las políticas de atención a la primera infancia y la inversión en esa franja de la

población cobran relevancia con el fin de transformar la realidad socioeconómica de un país y garantizar la igualdad de oportunidades de sus ciudadanos. Existe un amplio consenso sobre la importancia del desarrollo de aportes teóricos, intervenciones y políticas públicas dirigidas a la primera infancia como inversión de alto rendimiento, como un camino para cortar la reproducción de la pobreza y revertir la inequidad social y como una cuestión de ética y de derechos. Documentos de organismos nacionales e internacionales justifican dicha inversión por el carácter decisivo de los primeros años de vida en el desarrollo del ser humano desde el punto de vista biológico, psicológico y social (MIDES, 2016; UNESCO, 2010; UNICEF, 2012).

En nuestro país, según un informe del Observatorio de Niñez y Adolescencia del Uruguay (2021), los niños, niñas y adolescentes siguen siendo la población más afectada por la situación de pobreza. En 2020, el 20,2% de los menores de 18 años vive bajo la línea de pobreza mientras que la cifra para la población en general es de un 11,6%.

En 2012, un informe de UNICEF señala lo siguiente:

La brecha de pobreza entre los niños, en particular los más pequeños, y la población adulta es un fenómeno que se verifica en Uruguay desde hace muchos años y que, pese a las oscilaciones en los niveles de pobreza en los diferentes períodos, se ha mantenido constante. La particular relevancia de este fenómeno es que afecta a los hogares más jóvenes precisamente en el momento en el que deben enfrentar el cuidado y la crianza de sus hijos durante la primera infancia (p. 43).

Por otro lado, la investigación de Álvarez, Canetti, Roba y Schwartzmann (2009) concluye que:

En relación al desarrollo psicomotor se encuentra que más del 50% de los niños nacidos en condiciones de pobreza presenta problemas en su desarrollo psicomotor, lo que triplica las cifras observadas en otros sectores de la población. Las alteraciones predominan en los varones y afectan especialmente las áreas de lenguaje y coordinación asociadas a los procesos de simbolización. A medida que la edad avanza, estas dificultades empeoran, junto al deterioro del contexto psicosocial, condicionando los posteriores procesos de aprendizaje e inserción social” (p. 30).

En el mismo sentido, Cerrutti, Canetti, Duarte y Parafita (2014) sostienen que existe una fuerte evidencia científica que muestra el impacto de la pobreza económica y la exclusión social sobre el crecimiento, el desarrollo y la salud en la infancia, sobre todo cuando esta situación se da de forma precoz y continua. Los autores señalan que los datos ponen en evidencia la estrecha relación entre la pertenencia a sectores de pobreza y los retrasos en el desarrollo cognitivo, conductual y emocional, y el fracaso escolar. Esta realidad termina afectando las posibilidades de integración social y económica a futuro, haciendo que se reproduzcan los mecanismos que sostienen la pobreza. En los niños de sectores pobres de nuestro país, las investigaciones del GIEP (Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República) detectan que en esta población existe un perfil del desarrollo psicomotor que se manifiesta, tempranamente, a través de una inhibición de la capacidad simbólica y de la interacción social pero que puede ser revertido si se modifica el entorno.

La tarea primaria de la institución educativa es la de transmitir y producir conocimientos y a través de ella, se procura cumplir con el objetivo de la formación de ciudadanos para así lograr su inclusión social y cultural (Kachinovsky, 2012). En nuestro país, la escuela atraviesa serias dificultades para alcanzar ese objetivo universal y una de sus más claras expresiones es el fracaso escolar. Los niños más pobres están en desventaja en cuanto a sus oportunidades a causa de las desigualdades sociales, económicas y culturales, hecho que los deja vulnerables frente a este fenómeno.

Para Kachinovsky (2012), las medidas que se toman a nivel de políticas educativas o sociales que intentan luchar contra el fracaso escolar suelen ser de carácter general sin apuntar a lo singular. La autora señala que, frente a la paradoja de que su frecuencia masiva no descende al masificar las soluciones, se debe abordar este fenómeno complejo y multicausal en su condición singular. Los problemas de aprendizaje observados pueden deberse, entre otras razones, a fallas en la constitución del psiquismo y en los procesos de simbolización y pueden ser abordados desde una perspectiva que incluya la dimensión subjetiva del aprendizaje. A su vez, se debe tener en cuenta la condición de la escuela como productora de subjetividad, al mismo tiempo que se rescata lo singular dentro de una institución que desarrolla prácticas homogeneizantes (Kachinovsky, 2016b).

La institución educativa puede jugar, en estos casos que se presentan dificultades, un papel fundamental para amortiguar las diferencias producidas por las condiciones

socioculturales de origen. “En tiempos tempranos de la vida la escuela constituye o puede constituir una segunda oportunidad para aquellos niños que en el seno familiar han recibido un caudal de aportaciones simbólicas deficitario” (Kachinovsky, 2016b, p. 299).

A nivel internacional, existen experiencias con una mirada psicoanalítica que se apoyan en la narración dentro de ámbitos formales y no formales para intentar paliar situaciones de desigualdad social y cultural. En Francia, se crea en 1982, la asociación ACCES (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations) que trabaja en ambientes desfavorecidos, procurando poner la literatura al alcance de los niños y su entorno más cercano desde edades muy tempranas (Reyes, 2005). De esta forma, buscan el desarrollo armonioso de la personalidad de los niños y la igualdad de oportunidades para lograr su inserción social. La organización sostiene que el fracaso escolar y la marginación social que este provoca no tienen su origen en problemas genéticos ni en los avatares del destino sino que son el producto de las carencias cualitativas y cuantitativas dentro del ambiente que rodea al niño durante sus primeros años, en relación a las expresiones del lenguaje.

También en Francia, han surgido otras propuestas con repercusión en América Latina que son similares en cuanto al estilo de trabajo que se señala. Dos ejemplos de esto son las acciones culturales de prevención e investigación llevadas a cabo por la antropóloga Michèle Petit y la bibliotecaria Geneviève Patte (Reyes, 2005).

Existen también desarrollos sobre el uso de la literatura como mediación desde el ámbito de la pedagogía. Boimare (2005) plantea que la mediación cultural literaria puede formar parte de una innovación pedagógica que permita enfrentar los casos severos de fracaso escolar. Según el autor, estos casos corresponden a niños con una configuración psíquica singular que busca el equilibrio, poniendo en marcha maniobras para evitar enfrentar la situación de aprendizaje. Su defensa principal son las estrategias que utilizan por el miedo de aprender y que hacen cortocircuito cuando su organización interna se enfrenta a las exigencias del aprendizaje. De esta forma, los niños reavivan preocupaciones identitarias que parasitan su rendimiento intelectual y que pueden hacer aparecer miedos arcaicos destructivos para el pensamiento. Gracias a la literatura, pueden contactar con las raíces de la curiosidad aún cuando hayan quedado petrificadas en lo arcaico. Se les ofrece un contexto colectivo con una mediación cultural como metáfora que les permita acercarse a sus preocupaciones y a la vez alejarse de ellas. De esta forma, se busca que enfrenten el

miedo a aprender y que creen un mundo interno asegurador para abrirse al enigma que les permita introducirse en los saberes que la institución educativa busca transmitirles.

Un tipo de abordaje de las dificultades de aprendizaje cuya perspectiva incluye la dimensión subjetiva del problema es el que se realiza desde la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA. Schlemenson (2005), quien fuera directora de ese equipo, propone un tipo de tratamiento psicopedagógico que se centra en las producciones simbólicas del niño que presenta dificultades de aprendizaje y que tiene como objetivo buscarles un sentido clínico. A partir de la relación con su historia y su subjetividad, se pretende generar transformaciones en las producciones simbólicas que denoten un relacionamiento más complejo con su entorno.

El taller clínico-narrativo que nos ocupa en esta tesis sigue la misma línea pero su intervención se realiza dentro del ámbito escolar, utilizando la narración como mediador. Es una propuesta que hace hincapié en el aspecto subjetivo del aprendizaje y que busca complejizar los procesos de simbolización y subjetivación de los niños y, como objetivo indirecto, afrontar las dificultades en los aprendizajes y las situaciones de desigualdad de origen (Dibarboure, 2015; Kachinovsky, 2016a).

La presente tesis pretende analizar el trabajo realizado a partir de la herramienta del taller clínico-narrativo con niños que están en los primeros años de la infancia al comenzar su escolarización y que presentan dificultades que pueden estar relacionadas con un caudal simbólico restringido. La intervención pretende potenciar la estructuración psíquica y la subjetividad de esos niños de forma precoz y así, entre otras cosas e indirectamente, afrontar las situaciones de desigualdad de origen y apuntar a la inclusión social y cultural de los niños que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad.

### **1.3 Antecedentes**

A nivel nacional, se destaca como antecedente de esta investigación la tesis doctoral de Alicia Kachinovsky, “El cuento infantil como objeto intermediario en la complejización del psiquismo” (2014), que parte de una investigación realizada en Uruguay con un grupo pequeño de niños de primer año de escuela con presunto riesgo de fracaso escolar, donde se interviene a través de un taller de cuentos. Dicho taller forma parte de un dispositivo clínico que utiliza el cuento como objeto intermediario y que busca una complejización de los procesos de simbolización de los niños participantes. A través

de un estudio de casos se analizan las producciones simbólicas observadas en los talleres para caracterizar las transformaciones producidas en los procesos de simbolización de los niños participantes.

Continuando con la línea de investigación iniciada por Kachinovsky dentro de un equipo de trabajo de la Facultad de Psicología de la UdelaR, se encuentra la tesis de maestría de Michel Dibarboure (2015), “La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El taller clínico con cuentos en el ámbito escolar”. A partir de una investigación que analiza los procesos psíquicos que ocurren como consecuencia de la lectura de cuentos a niños con restricciones simbólicas, el autor establece como hallazgo la existencia de una compleja relación entre los problemas de la comprensión lectora y el conflicto psíquico, dando lugar a una herramienta para el estudio de las complejizaciones subjetivas.

La tesis doctoral de Adriana Cristóforo (2015), “Eficacia de la psicoterapia psicoanalítica en situación de grupo para niños con dificultades de atención”, se presenta como un antecedente a tener en cuenta. Se centra en el estudio de una intervención grupal con niños desde una perspectiva psicoanalítica que apunta, entre otras cosas, a prevenir las consecuencias derivadas de las dificultades de atención en los aprendizajes de los niños, dejando de manifiesto la relación entre la función atencional y la capacidad de simbolización. Se resalta el uso del dispositivo grupal con la consecuente función de apuntalamiento del grupo sobre el psiquismo y se parte de una noción de eficacia terapéutica desde el punto de vista psicoanalítico que tiene que ver con efectos que se siguen produciendo a largo plazo.

Por su lado, la tesis de maestría de Adriana Bisio (2014), "El encuentro inicial: una oportunidad de facilitar la simbolización. Análisis de la práctica en grupos de Educación Inicial en escuelas y en jardines de infantes públicos", presenta el estudio de una práctica docente que se lleva a cabo en educación inicial y su importancia en el desarrollo de la simbolización. Su objetivo consiste en conceptualizar una intervención docente que implica un momento grupal en donde la narrativa articula palabra y afecto, permitiendo reeditar situaciones subjetivas primarias y reelaborar representaciones por medio de la simbolización. Dicha práctica se presenta como una dinámica que facilita el acto de enseñar y que, al mismo tiempo, previene situaciones de fracaso escolar por medio del desarrollo de la simbolización de los niños.

A nivel regional, resalta como antecedente el trabajo realizado desde la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires, dirigida durante años por la Dra. Silvia Schlemenson y, en la actualidad, a cargo de la Dra. Patricia Álvarez. Sus investigaciones y su programa de asistencia representan un amplio recorrido teórico y práctico donde se hace foco en las producciones simbólicas de los niños que presentan dificultades en sus aprendizajes para poder darles un sentido subjetivo e intervenir a partir de ese enfoque clínico.

Dentro de los trabajos de este equipo, se subraya el realizado por Silvia Schlemenson (2004) que consiste en una investigación llevada a cabo en escuelas de Buenos Aires con niños de 4 y 5 años donde se estudian las estrategias de los docentes que podrían complejizar las producciones simbólicas de los niños a través del género narrativo. A modo de síntesis, la autora plantea que, con el fin de promover el enriquecimiento simbólico y buscar el despliegue de las representaciones psíquicas y de la imaginación, es necesario dejar situaciones abiertas en el intercambio con los niños, permitiendo que los niños tomen la palabra y utilizando las formas verbales condicionales, subjuntivas y potenciales.

Por otro lado, la investigación doctoral de Gustavo Cantú representa otro antecedente importante para la presente tesis. En su libro “Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico” (2011) presenta parte de lo expuesto en su tesis “Procesos de subjetivación en la lectura” (2008), y conceptualiza la lectura desde un marco teórico psicoanalítico. De allí deriva un dispositivo dentro de la clínica psicopedagógica que permite indagar los procesos de imaginación y reflexión que se dan en la lectura como experiencia productora de subjetividad.

También a nivel de la producción académica argentina, se encuentra el estudio realizado por Ana María Borzone (2005), “La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas”, que se llevó a cabo en la ciudad de Buenos Aires e implicó un año de lectura frecuente de cuentos por parte de la maestra y la posterior reconstrucción oral de las historias. Los resultados indican que los niños de 5 años de nivel socio-económico bajo que participaron del mismo “habían incrementado sus habilidades narrativas, podían producir historias de ficción en las que recuperaban las categorías de la superestructura narrativa y organizaban la información en episodios bien estructurados como en las formas narrativas más complejas” (Borzone,

2005, p. 193). Si bien el análisis de lo observado se centra en las habilidades discursivas del punto de vista cognitivo, lo relevante de esta investigación como antecedente del presente estudio es el impacto positivo de la lectura de cuentos en niños pequeños, en este caso, de los sectores más vulnerables.

Por último, dentro del ámbito regional, desde la Cátedra de Psicología Educativa II de la Universidad Nacional de Rosario, se han presentado varias investigaciones sobre la literatura dirigida a los niños como recurso subjetivante, entre los que se destacan los siguientes: “Posibilidades preventivas de la utilización de la literatura infantil, como recurso simbólico e imaginario, en niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial” (Bloj, A.M. et al, 2007), “La literatura para niños como recurso subjetivante en los nuevos escenarios educativos” (Peralta, Z. y Ronchese, C., 2011) y “Literatura para niños, transmisión y efectos subjetivantes en la escuela actual. Una experiencia de investigación” (Bloj, A.M., Maschio, A.I. y Ronchese, C.M., 2014). Estos proyectos procuran indagar las formas en que la literatura infantil puede tener una función subjetivante dentro de la escuela, partiendo de la base de la existencia, en la actualidad, de una precariedad constitutiva y fragilidad simbólica en los niños.

Haciendo puente entre lo regional y lo extraregional, se encuentra la tesis doctoral de Celso Gutfreind (2002), “L'utilisation du conte comme médiateur dans le traitement des enfants séparés de leurs parents: possibilités thérapeutiques et quelques aspects spécifiques” [El uso del cuento como mediador en el tratamiento de niños separados de sus padres: posibilidades terapéuticas y algunos aspectos específicos]. Este psiquiatra pediátrico y psicoanalista brasileño ha trabajado haciendo uso de la narrativa con grupos de niños en escuelas comunitarias de Porto Alegre y llevó a cabo una investigación en París que dio lugar a su tesis de doctorado. En esta última, Gutfreind (2002) estudia cuáles son los efectos terapéuticos de los cuentos en la capacidad de representar y simbolizar de un grupo de niños que fueron separados de sus padres y viven en centros estatales de acogida. El autor pretende demostrar que el trabajo con cuentos infantiles tiene efectos terapéuticos sobre la vida imaginativa de estos niños, mediante el desarrollo y la movilización de sus capacidades representativas y simbólicas que le permitan expresar sus vivencias. A partir de dos grupos experimentales de centros de acogida y dos grupos control de una escuela de nivel inicial, sostiene que uno de los beneficios más importantes del taller de cuentos es la

estimulación de la simbolización, la verbalización y la abstracción, actividades que estarían fallando en los niños con experiencias de abandono.

Siguiendo con la producción académica internacional y particularmente francesa, se registra una amplia trayectoria de experiencias y estudios que se apoyan en la narración desde una perspectiva psicoanalítica en ámbitos formales y no formales para intentar paliar situaciones de desigualdad social y cultural o para intervenir en casos que requieren un abordaje alternativo al tradicional desde la salud mental.

Por un lado, la asociación ACCES (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations - Acciones Culturales Contra las Exclusiones y las Segregaciones) procura poner la literatura al alcance de los niños y su entorno cercano desde edades muy tempranas en ambientes desfavorecidos con el fin de desarrollar la personalidad del niño y buscar la igualdad de oportunidades en su inserción social (Reyes, 2005).

Por otro lado, y dentro del mismo estilo de trabajo, también en Francia surgieron las acciones culturales de prevención e investigación llevadas a cabo por Michèle Petit o Geneviève Patte (Reyes, 2005).

A su vez, se impone destacar los trabajos desarrollados desde el CRPPC (Centre de Recherche en Psychopathologie et Psychologie Clinique - Centro de Investigación en Psicopatología y Psicología Clínica) de la Universidad Lumière-Lyon II. Estos refieren a dispositivos grupales terapéuticos que utilizan diferentes tipos de mediadores, entre ellos el cuento, para abordar problemáticas psicopatológicas en instituciones de salud. Autores como Anne Brun, Bernard Chouvier y René Roussillon (2013) intentan construir una teoría general sobre este tipo de intervención terapéutica, proponiendo una metapsicología de la mediación y de su lugar en los procesos de simbolización. Una de las obras colectivas producto de este grupo es “Contes et divans: médiation du conte dans la vie psychique” [Cuentos y divanes: mediación del cuento en la vida psíquica] (Kaës, R. et al, 2012) donde los autores profundizan sobre el cuento como mediador y sobre su uso en dispositivos que tienen como objetivo restablecer lazos intrapsíquicos allí donde existen fallas.

Por último, también a nivel europeo, se llevó a cabo una investigación en Bélgica a cargo de Frydman, Marino y Collinet (2001) denominada “Contes et médiation symbolisante chez l'enfant présentant des difficultés sévères d'apprentissage” [Cuentos y mediación simbolizante en niños que presentan dificultades severas de aprendizaje]. El

estudio parte de un trabajo empírico que demuestra la eficacia de un taller de cuentos en la intervención con niños de 8 y 9 años que presentan dificultades de aprendizaje. Estos niños asisten a una escuela de educación especial pero sus coeficientes intelectuales se encuentran dentro de lo normal y, al mismo tiempo, tampoco presentan una problemática psicótica. Dentro del análisis de los datos, se compara la calidad de las narraciones producidas por los niños antes y después de su participación en un taller de cuentos, a partir de la aplicación de tests proyectivos temáticos. Los autores realizan un análisis cualitativo junto a una comparación cuantitativa de la frecuencia de once indicadores relacionados con la organización de la trama narrativa del relato que surge del material recogido. Se observan cambios en las narraciones que darían cuenta de transformaciones en las representaciones de tiempo y espacio, relacionadas con una reestructura del mundo interno del niño, que implicarían un aporte al desarrollo de las capacidades de simbolización de los participantes.

#### **1.4 Preguntas y objetivos**

Es importante aclarar que, en todas las preguntas y objetivos que se enumeran a continuación, cuando se habla de “un taller clínico-narrativo” se hace referencia al caso particular de esta investigación en el que se recrea este dispositivo mencionado anteriormente en los antecedentes y se lo adapta a las particularidades de la población con la que se trabaja. La expresión no se limita solamente al taller como herramienta sino que abarca las diferentes dimensiones de la experiencia de los talleres. La adecuación del dispositivo no figura dentro de los objetivos de la tesis pero implica un elemento fundamental en su construcción.

##### **Pregunta general:**

- ¿Cuáles son las características de un taller clínico-narrativo con niños de Educación Inicial que presentan dificultades en la expresión y comunicación oral dentro del aula?

##### **Preguntas específicas:**

Dentro de un taller clínico-narrativo con niños de Educación Inicial que presentan dificultades en la expresión y comunicación oral dentro del aula:

- ¿Cuáles son las características de las obras de literatura infantil que estimulan los procesos de simbolización?
- ¿Cuáles son las características del encuadre y las intervenciones de la coordinación que permiten desplegar sentidos subjetivos singulares y apuntar a la complejización de los procesos de simbolización?
- ¿Cuáles son las producciones singulares de los niños en relación a los libros?
- ¿Cuáles son las características del uso del mediador por parte de los niños y las modalidades de simbolización que se observan?
- ¿Cuál es el papel de la imagen y de lo sensoriomotor?

**Objetivo general:**

- Caracterizar un taller clínico-narrativo con niños de Educación Inicial que presentan dificultades en la expresión y comunicación oral dentro del aula.

**Objetivos específicos:**

Dentro de un taller clínico-narrativo con niños de Educación Inicial que presentan dificultades en la expresión y comunicación oral dentro del aula:

- Caracterizar las obras de literatura infantil que estimulan los procesos de simbolización.
- Describir el encuadre, así como las intervenciones de la coordinación, que pueden desplegar sentidos subjetivos singulares y apostar a la complejización de los procesos de simbolización.
- Identificar las producciones singulares de los niños en relación a los libros.
- Caracterizar el uso del mediador por parte de los niños y las modalidades de simbolización.
- Analizar el papel de la imagen y de lo sensoriomotor.

## Capítulo 2. Fundamentos teóricos

### 2.1 Simbolización, estructuración del psiquismo y aprendizaje

Desde un marco teórico psicoanalítico, el concepto de simbolización resulta indispensable para entender el pensamiento, el aprendizaje y, en general, la forma en que los sujetos se relacionan con el mundo que los rodea.

El conflicto entre el deseo y la realidad es constitutivo del ser humano. Frente a la pérdida y la frustración que implican las prohibiciones impuestas por el mundo, se ponen a trabajar las defensas y dan lugar a la simbolización como forma de representar la ausencia. De esta manera, se restringe el deseo y aparece el pensamiento (Kachinovsky, 2012). En sus orígenes, el pensamiento surge en el bebé para hacer frente a las fallas adaptativas de la madre, darles un lugar y poder preverlas y tolerarlas (Winnicott, 1993).

La simbolización está asociada a la representación y se relaciona con el conocimiento y la memoria pero, en la perspectiva psicoanalítica, también se vincula íntimamente con el deseo y sus raíces inconscientes, siendo este el motor del aparato psíquico (Schkolnik, 2007). La representación no refleja directamente lo que se percibe del entorno sino que existe un procesamiento de la dinámica pulsional que tiene que ver con lo vivido en la relación con el otro. La pulsión va invirtiendo lo percibido desde los primeros contactos con el otro y, de esa forma, se van generando las inscripciones en el psiquismo, fundamentalmente a partir de la relación con el otro originario pero también a raíz de experiencias vividas con otros significativos.

Existe una estrecha relación entre los procesos de simbolización y la estructuración del psiquismo. Para Casas (1995, 1996, 1999), los dos mecanismos de defensa fundamentales en el trabajo sobre la ausencia son la desmentida y la represión. La autora plantea la presencia de una desmentida estructural que oficia de defensa frente a la indefensión que experimenta el niño. Sostiene que este mecanismo de defensa resulta fundamental para la estructuración del psiquismo al ser “una de las respuestas del aparato más inmediata, para resolver la indefensión estructural de los comienzos de la vida psíquica; imaginarizar, fantasear o alucinar (experiencia de satisfacción) que se tiene lo que no se tiene” (Casas, 1999, p. 155). La desmentida y la represión coexisten; no se presentan

de una forma sucesiva y lineal. La simbolización se va gestando según la prevalencia de una sobre la otra y, de esa forma, se van dando diferentes tipos de construcción de sentidos. La desmentida es un mecanismo de defensa diádico o binario y, por ese motivo, opera sobre la pérdida suprimiéndola mientras que la represión y la sublimación, al ser mecanismos triádicos, actúan a través de la sustitución. En este sentido, la simbolización implica la pérdida y la sustitución, por ende, la represión.

En relación a la ausencia, la desmentida suele llenar ese vacío con objetos reales o ilusorios pero no es un fenómeno necesariamente patológico ya que, en el niño, forma parte del camino en el trabajo de simbolización (Schkolnik, 2007). La represión originaria que está en el origen del aparato psíquico es la que constituye la división entre el inconsciente, por un lado, y el preconscious y consciente, por el otro. Mediante la represión, queda un resto de representantes enigmáticos que no acceden a la conciencia y constituyen un primer núcleo inconsciente. Sobre este núcleo es que se ejercerá la atracción de la representación secundaria e incorporará nuevos significantes a lo inconsciente. Es en el interjuego dinámico entre desmentida y represión que, a medida que la primera va disminuyendo en fuerza y la represión va resignificando las pérdidas y ausencias trabajadas previamente en la desmentida, van cobrando consistencia la estructuración edípica y la división tópica (Casas, 1995). Debe existir represión de uno de los términos de la analogía para que se constituya un símbolo y se tramite la ausencia mediante mecanismos de sustitución (Kachinovsky, 2006). De allí la importancia de la represión en los procesos de simbolización y de estructuración psíquica.

Según Schkolnik (2007), la simbolización permite que se constituya una malla o entramado por el cual puede circular el afecto. En el encuentro y desencuentro con el otro, se dan vivencias que producen movimientos representacionales. Estos implican metáforas y metonimias que crean cadenas de representaciones que forman dicha malla. Este entramado se va reestructurando y modificando mediante movimientos de ligazón libidinal gracias al trabajo de simbolización y, al mismo tiempo, mediante movimientos de desligazón o ruptura que permiten la creación de nuevos lazos.

Kachinovsky (2016b) señala que los procesos de simbolización implican estos movimientos antagónicos y complementarios de ligazón y desligazón. Por un lado, la

ligazón une la malla de representaciones y organiza lo pulsional que proviene del interior de sujeto y lo externo que proviene del otro y, por otro lado, la desligazón oficia de corte o ruptura y permite que se funden nuevos lazos. Puede existir un exceso de ligazón y lazos inamovibles o un exceso de desligazón con la imposibilidad de establecer estructuras simbólicas que organicen lo que proviene del otro y de lo pulsional. Esta falta de movilidad en el psiquismo demuestra la existencia de una falla en la simbolización y se manifiesta a través de lo que no cambia, del síntoma. Las fallas también pueden traducirse en carencias a nivel representacional.

En relación a la estructuración psíquica, Casas (1999) sostiene que pueden darse trastornos en la simbolización a causa de fallas en el trabajo de las defensas. La autora los llama trastornos de la sustitución y pueden manifestarse a través del pensamiento como dificultades para discriminar fantasía de realidad y, por ende, para reconocer la alteridad. También pueden expresarse a través de un mayor peso del acto sobre la palabra. Bleichmar (2000), por su lado, distingue trastorno y dificultad de aprendizaje. En el trastorno existe una inhibición primaria de la inteligencia, producto de las fallas en la represión primaria y de las dificultades en la constitución del inconsciente y la división tópica del psiquismo. Por otro lado, la dificultad de aprendizaje se manifiesta como síntoma y se debe a una inhibición intelectual secundaria.

Cuando existe falta de movilidad en el psiquismo como consecuencia de las fallas en la simbolización, estas limitaciones a nivel de la simbolización pueden estar presentes en todas las patologías y no solamente en aquellas que trascienden el ámbito de la neurosis (Schkolnik, 2007). En la neurosis, lo desmentido y escindido puede coexistir con lo reprimido. El narcisismo secundario o fálico que es propio de la represión secundaria puede acompañarse de un narcisismo arcaico que da cuenta de la falla a nivel de la represión originaria y que está vinculado, a su vez, con la desmentida de la alteridad. En el caso de aquellas patologías donde predomina un funcionamiento arcaico, el trabajo clínico, además de vencer resistencias, debe realizar un trabajo de construcción para generar puentes y ligazones que recompongan la malla fallante y permitan el acceso al sentido a través del encuentro con un otro significativo diferente al originario.

Partiendo de la idea que propone Bleichmar (2000) sobre la promoción de procesos de neogénesis, Kachinovsky (2016b) los describe como un “engrosamiento de la urdimbre representacional y la creación de nuevas rutas asociativas” (p.304). La autora propone una intervención que sale de la órbita del psicoanálisis tradicional del consultorio, procurando un tipo de abordaje que busque moverse en la zona de lo arcaico.

Por su lado, Roussillon (2013) propone los conceptos de simbolización primaria y secundaria tomando como punto de partida los conceptos freudianos de procesos primarios y procesos secundarios que explican la construcción de las representaciones psíquicas. La primera inscripción bruta de la experiencia o “traza mnésica perceptiva” es transformada en representación de cosa por el proceso primario. El proceso secundario transforma a la representación de cosa en representación de palabra. Aparece el lenguaje y la ligazón verbal contiene y transforma las redes afectivas y las representaciones de cosas. En una patología relacionada con el narcisismo primario, para este autor, el cuadro va más allá de la asociación verbal. La reminiscencia de las experiencias previas a la aparición del lenguaje se traduce en una patología del afecto o del acto.

Aulagnier (1993) sostiene que, a partir de las funciones simbólicas materna y paterna y en función de la calidad de su oferta simbólico-libidinal, el sujeto es capaz de investir determinados objetos a partir de su forma particular de procesar esa oferta. Existe una estrecha relación entre aprendizaje y simbolización (Grunberg, Patiño y Yapupra, 2015) ya que esta última es la forma en que cada sujeto representa los objetos que lo rodean. El proceso de aprendizaje se define por los lazos de simbolización que el sujeto establece con los objetos definidos como soporte de placer de acuerdo a las marcas inscriptas en las relaciones primarias (Cantú, 2011). Las restricciones en los aprendizajes dependen, en estos casos, del grado de plasticidad o rigidez en los procesos de simbolización. Green (1996) plantea la posibilidad de que el psiquismo funcione a partir de procesos terciarios que implican un equilibrio dinámico entre los procesos primarios y secundarios. De esta forma, entran en equilibrio aspectos subjetivos y fantasmáticos y aquellos que permiten que las experiencias puedan ser transmitidas y compartidas con otros. “Un funcionamiento plástico de estos procesos, garantiza aprendizajes significativos, producciones subjetivadas que posibilitan al sujeto elaborar algo de la experiencia” (Grunberg et al, 2015, p. 168).

Para Schlemenson (2005), el niño que experimenta problemas de aprendizaje suele presentar una producción simbólica pobre, rígida y tiene dificultades para procesar, transmitir y comprender los conocimientos. Los conocimientos son procesados por el niño de una forma singular al igual que la interpretación de la realidad que lo rodea y esto permite deducir aspectos importantes de su subjetividad. El tratamiento de estos casos que propone la psicopedagogía clínica apunta a producir un cambio psíquico que incluya nuevos espacios de ligadura que, a su vez, impliquen transformaciones representacionales significativas (Schlemenson, 2005, 2009). De esta forma, se accede a una mayor flexibilidad sustitutiva en las formas de simbolizar y se tiende a la elaboración de los conflictos, dejando atrás la rigidez, gracias a la expresión de los aspectos más subjetivos del niño como son los deseos, temores y angustias.

## **2.2 Construcción del sujeto y mediación de la narrativa**

Según Bruner (2003), la narrativa cumple un papel relevante en la construcción de la identidad del sujeto. Esta comprende relatos populares que expresan las creencias comunes en relación a la naturaleza humana y al mundo que nos rodea y se basa en lo familiar, en lo que parece real y compartido. Su misión, sin embargo, es presentarlo de tal forma que esto parezca extraño para desafiar nuestra concepción de lo esperado y lo canónico. Al compartir historias, a la larga, se va generando una comunidad de interpretación que beneficia la cohesión cultural, creando un conjunto de leyes comunes. El autor plantea que el ser humano es propenso a la narrativa porque en ella busca dominar la sorpresa y el error. Es por eso que, desde muy temprano, el sujeto se narra a sí mismo, inventando un relato acerca de quién y qué es. Esta “creación narrativa del Yo” (Bruner, 2003, p. 91) implica un balance y un equilibrio entre el compromiso con los otros, la pertenencia a un grupo y una cultura, por un lado, y la autonomía, la convicción de tener una voluntad propia y libertad para elegir, por otro. La identidad es creada y recreada de esa manera por medio de la narrativa. Se puede decir entonces que el yo es el producto de sus propios relatos.

Desde la obra freudiana pasando por autores contemporáneos que retoman sus ideas, se considera que los cuentos, al igual que los mitos, las leyendas, la literatura y el arte en general, ofrecen representaciones humanas significativas (Gutfreind, 2002). Se

destaca la obra de Bettelheim (1978), “Psicoanálisis de los cuentos de hadas”, donde el autor sostiene que los cuentos tradicionales habilitan al niño a comprender su realidad interna y el mundo que lo rodea porque le presentan ideas que le permiten ordenarse y aportan a su crecimiento. El autor lo plantea de esta manera:

Al hacer referencia a los problemas humanos universales, especialmente aquellos que preocupan a la mente del niño, estas historias hablan a su pequeño yo en formación y estimulan su desarrollo, mientras que, al mismo tiempo, liberan al preconscious y al inconsciente de sus pulsiones (Bettelheim, 1978, p.13).

Casas (1999), al expresar lo que ella considera que representan los cuentos en la infancia, sostiene que gracias a ellos se produce un entrenamiento de simbolización que cumple, a su vez, una función estructuradora del psiquismo. Para la autora, el cuento infantil se halla entre la creencia y la ilusión que son propias de la desmentida y el pasaje a la representación que implica la ausencia y la desilusión. El cuento “reúne el goce más directo de lo pulsional, a través de la deriva sublimatoria del placer de la representación que es trabajo del inconsciente (y la posibilidad del pensamiento)” (Casas, 1999, p. 76). El contenido del relato permite que se articulen en el niño los efectos de sus propias vivencias y se promuevan nuevos enlaces de representaciones.

Según Chouvier y Morhain (2010), el cuento es un tipo de relato que se diferencia de otros porque es una historia impersonal y, como tal, pierde su subjetividad y se dirige a cualquier sujeto. Por ese motivo es que puede perdurar a través del tiempo y su contenido es capaz de hablarle al plano consciente como al inconsciente, más allá de las palabras que lo conformen. Para estos autores, esa distancia temporal y personal es la que permite que el cuento tenga la capacidad de hacer presentes los conflictos y angustias más profundos pero sin reavivarlos. El cuento es capaz de provocar, por un tiempo, una regresión que sea tolerable para el yo y que lo lleve a un momento mágico en el que quedan suspendidas la imposición de la realidad y la barrera entre el adentro y el afuera. De esa forma, se define un espacio potencial que es característico de la actividad lúdica.

Monzani (2005) da cuenta de la situación teórica y práctica en torno al uso terapéutico del cuento infantil a través de un recorrido por distintos autores e

investigaciones realizadas hasta ese momento. El autor señala que en esas producciones se conjugan los conceptos de mediación psíquica y de narración y hace referencia a las prácticas terapéuticas individuales y grupales que se desprenden de estas. Al igual que Gutfreind (2002), destaca el carácter maleable y abierto del cuento que explica la amplia variedad de prácticas que se sustentan en su uso como su capacidad para adaptarse a las necesidades de los niños.

Un ejemplo fundamental del uso terapéutico del cuento infantil es el trabajo de Pierre Lafforgue y su taller terapéutico de cuentos (Monzani, 2005). Su intención es comprobar experimentalmente la teoría de Bruno Bettelheim sobre los efectos positivos de los cuentos en el desarrollo de los niños. En su práctica, el cuento se utiliza como mediador para ayudar a los pacientes a pensar y simbolizar sus fantasías y angustias más arcaicas que no podrían ser manejadas de otra manera.

Gutfreind (2002) plantea que los cuentos deben de haber tenido una función terapéutica desde siempre aunque no fueran utilizados con tales fines. De esa forma, se entiende por qué han permanecido y se han transmitido a través de las generaciones. El autor hace referencia a los cuentos tradicionales aunque reivindica también el uso de lo que él llama cuentos modernos o de autor a pesar de no tener la misma densidad y legitimidad que da el paso del tiempo. En su investigación, trabaja con cuentos en un grupo de niños separados de sus padres que viven en centros de acogida. La intervención en el taller de cuentos se inspira en las ideas y reflexiones de Pierre Lafforgue y concluye que los beneficios del cuento no se reservan a un tipo de población en particular sino que su riqueza lo transforma en una herramienta terapéutica dirigida a todos los niños.

Haciendo referencia a la investigación de Frydman, Marino y Collinet (2001), Monzani (2005) explica los efectos positivos de un taller de cuentos en niños con dificultades de aprendizaje gracias a dos factores fundamentales que estarían en juego. Estos factores son, por un lado, la dinámica grupal y sus especificidades y, por otro, el carácter maleable del cuento como mediador que permite que los niños puedan ligar mejor sus afectos y representaciones, expresándose a través de imágenes y palabras.

La mediación terapéutica implica un conjunto de operaciones clínicas subjetivantes que es capaz de producir transformaciones significativas cuando existe padecimiento

psíquico o de potenciar un estado de bienestar (Kachinovsky, Dibarboure y Camparo, 2021). Mediante estas intervenciones, se procura apuntalar los procesos de simbolización a través de dispositivos, estrategias, acciones y objetos culturales con el fin de dar sentido a la experiencia humana.

En los grupos terapéuticos con niños que utilizan la mediación, el mediador puede ser un objeto concreto, un juego, la dramatización o un objeto cultural como es el caso del cuento (Quélin-Souligoux, 2003). En la relación psicoterapéutica, el objeto mediador cumple el papel de puente entre la comunicación consciente y la inconsciente y articula las subjetividades de dos o más personas. Al mismo tiempo, oficia de lazo entre la realidad externa y el mundo psíquico del sujeto. Esa maleabilidad permite que el sujeto viva un momento de ilusión en el que coinciden lo interno y lo externo y le da la oportunidad al niño de experimentar dentro del grupo, de forma temporal, la maleabilidad del entorno. Esto permite compensar los fracasos o fallas que existieron en sus primeros contactos con el mundo, dándole la ilusión de omnipotencia para poder simbolizarla. En este sentido, Quélin-Souligoux (2003) dice lo siguiente:

El médium sirve de intérprete, de transformador, de transmisor, de simbolizador entre la realidad psíquica y la realidad externa. Para jugar ese papel, debe ser maleable, es decir al mismo tiempo indestructible, extremadamente sensible e indefinidamente transformable aunque sin dejar de ser el mismo (p. 34).

Chouvier (2015) señala que las mediaciones se han vuelto necesarias tanto en el terreno de la cura como en el de la educación para paliar los problemas de maduración y autonomía que presentan los niños. Dentro de un grupo terapéutico, el objeto intermediario permite auténticas transformaciones psíquicas, posibilitando el despliegue de la creatividad y del potencial interno del sujeto. El uso de las mediaciones, según este autor, se vuelve particularmente beneficioso para aquellos niños con patologías límite según lo descrito en la “Clasificación francesa de los problemas mentales de niños y adolescentes” de Misès (2012). Chouvier (2010) plantea que los mediadores artísticos pueden ser utilizados en el trabajo individual o grupal pero lo fundamental es que formen parte de un dispositivo riguroso, con consignas claras y precisas. Estas van a depender del objeto utilizado y de la población y el tipo de patología con las que se trabaje. Lo que cura, dice el autor, no es el

despliegue de la creatividad por sí solo sino el encuentro con el profesional en un campo transferencial.

Según Mille, Barthe, Bon Saint Come y Delhaye (2015), el recurso a las mediaciones fue considerado, en un principio, como una forma de reemplazar o complementar un abordaje terapéutico tradicional pero, actualmente, tiende a imponerse como una alternativa que tiene efectos psicoterapéuticos positivos y, a veces, inesperados. Los autores plantean que se produce una cierta alquimia en torno al objeto mediador y que la creatividad compartida en grupo genera un encuentro intersubjetivo y una reactivación de los procesos de pensamiento. La indicación de una intervención mediada se impone frente a una disminución de las organizaciones neuróticas y un incremento de las patologías límites y narcisistas. Esto sucede ya no por defecto sino buscando un espacio intersubjetivo propio que sostenga los procesos de subjetivación dentro de un área de juego compartido desde una perspectiva winnicottiana.

Para Kaës (2012) la mediación de los cuentos en la vida psíquica se da gracias a sus cualidades internas estructurales. Cuando se utilizan con el objetivo de restablecer procesos de ligazón intrapsíquica en situaciones donde existen fallas, la intervención se apoya en los lazos intersubjetivos del cuento y especialmente en los lazos grupales del dispositivo. El cuento es una formación de la imaginación y su organización interna y su potencial intersubjetivo confluyen para establecer o restablecer las condiciones necesarias que permitan superar la discontinuidad psíquica. El autor señala que se ha elegido el recurso del cuento como un medio de trabajo psíquico privilegiado, con frecuencia en situación grupal con niños cuyo preconsciente es deficiente. Dichas patologías del preconsciente deben ser comprendidas y tratadas mediante el trabajo del preconsciente de un otro que reconstituya las condiciones para una reactivación de la actividad de simbolización que hasta el momento fallaba. Se puede calificar el trabajo del preconsciente del otro esencialmente en términos de su actividad creadora, traductora e interpretativa.

Por su lado, Picard (2012) también sostiene que entre las virtudes terapéuticas del cuento como mediador de la vida psíquica se encuentra la de actuar sobre el preconsciente, dándole al sujeto la posibilidad de pensar y simbolizar. “Para todos los niños, pero en particular para aquellos cuyo mundo interno no está suficientemente estructurado y que

sufren dificultades importantes de simbolización, el cuento puede servirles de mediador, permitiéndoles restablecer su curiosidad y reinvestir sus procesos mentales” (Picard, 2012, p. 16). Esta autora plantea que el cuento le ofrece al niño la posibilidad de pensar y soñar sobre lo que le sucede y, al mismo tiempo, encontrar imágenes que le den respuestas a las preguntas que se plantea sobre sus orígenes y su porvenir. Para los niños que sufren de una dificultad para imaginar como es el caso de los niños disarmónicos o psicóticos, el cuento facilita la puesta en marcha del deseo de imaginar, de pensarse a ellos mismos y al mundo que los rodea.

Para Gutfreind (2002), dentro de un grupo terapéutico, los cuentos funcionan como mediadores en la relación de los niños con los adultos gracias a los movimientos transferenciales y contratransferenciales. Por su lado, Brun (2015) sostiene que las modalidades transferenciales, dentro de este tipo de trabajo grupal con cuentos, se interpretan a partir de las identificaciones de los niños con los personajes del cuento.

A partir de su investigación, Kachinovsky (2014, 2016a, 2016b) da cuenta de los beneficios del trabajo con cuentos en el marco de un taller clínico-narrativo. El cuento constituye un aporte al capital simbólico y a la subjetividad del niño, cumpliendo una función de intermediación fuera del ámbito clínico tradicional. Dentro de un grupo, el cuento oficia de doble enlace a través de ligazones intrapsíquicas e intersubjetivas, articulando lo particular con lo universal, lo pulsional con lo cultural. Esa doble ligazón se ve promovida por los conflictos universales que presentan los cuentos y por los movimientos de identificación y discriminación que inspiran los personajes. De esta forma, se permite resguardar la intimidad y sensibilidad de los niños participantes. La autora subraya que el cuento puede inaugurar circuitos en los que se tramite el dolor en aquellos casos donde las vivencias del pasado han sido dramáticas, oficiando de oferta simbólica y proporcionando representaciones y enlaces posibles.

### **2.3 El taller clínico-narrativo**

El taller clínico-narrativo (Kachinovsky y Dibarboure, 2017) es una herramienta de la psicopedagogía clínica concebida para trabajar con niños que presentan fallas en sus procesos de simbolización que se traducen a nivel escolar como dificultades en sus aprendizajes. El dispositivo se relaciona con el abordaje psicopedagógico que se realiza

desde la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Los problemas de aprendizaje se encaran desde una mirada que los liga a la dinámica del conflicto psíquico (Kachinovsky y Dibarboure, 2017), abordando la dimensión subjetiva del hecho educativo, desde un marco teórico psicoanalítico, con el fin de tratar los factores psíquicos que están en la base de los procesos de simbolización. Al igual que toda intervención clínica basada en el psicoanálisis, el dispositivo desarrollado supone un encuentro que busca propiciar cambios en la subjetividad con el fin de rescatar la singularidad del sujeto. En este sentido, se habilita un espacio para pensar con otro u otros que se vuelve posible gracias al encuadre y la escucha clínica. Se promueven modificaciones en los posicionamientos subjetivos mediante la co-construcción de interrogantes, dentro del marco de la transferencia.

En las versiones del taller clínico-narrativo desarrolladas en niveles de la escuela primaria, estas implican un ciclo de encuentros semanales y, en cada una de las instancias, el coordinador lee un cuento y luego se pasa a una etapa de intercambio donde se apunta a la emergencia de lo singular a través de debates narrativos, entre otras estrategias (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

Luego de la lectura del cuento, se formulan preguntas abiertas con el fin de (re)crearlo y no de reproducirlo. Las intervenciones apuntan a la apertura del discurso de los niños, a cuestionar lo que se da por establecido y dar lugar a los emergentes con el fin de estimular el proceso asociativo. El objetivo es la producción de “versiones narrativas alternativas” (Kachinovsky, 2014, p.112) donde cada niño reformula el cuento, integrando aspectos de su relato identitario. El material utilizado para buscar transformaciones a nivel subjetivo son los cuentos y sus personajes, preservando así la intimidad y privacidad de cada niño.

Lo importante no es la comprensión de los contenidos por parte del lector sino las operaciones de producción simbólica que hace el lector con dichos contenidos con el fin de usarlos para que emerja, en una experiencia subjetivante, la verdad del sujeto (Dibarboure, 2015). Por medio de este dispositivo que se centra en procesos de producción de sentidos y no en la comprensión de significados, el niño articula su realidad psíquica con los contenidos culturales que se le ofrecen y puede hacer uso de estos para representar su

dramática subjetiva. Por otro lado, la consigna de trabajo busca que el niño no se centre en la valoración normativa de los parámetros escolares que juzga su producción, permitiendo que se le dé lugar a sus formas de producción simbólica y de expresión subjetiva. En este sentido, Cantú (2011) plantea la necesidad de que los niños ingresen a la lógica ficcional del cuento para que se estimule la producción de resonancias entre las significaciones del escrito y los sentidos subjetivos singulares asociadas a la lectura de este.

La dinámica de los talleres incluye una conversación espontánea, la lectura de un cuento por parte del coordinador y, posteriormente la recreación de la historia, las asociaciones, la manifestación de apetencias y rechazos sobre lo leído, el planteo de cuestionamientos e interrogantes y la posibilidad de realizar actividades narrativas complementarias (Kachinovsky y Dibarboure, 2017). En estos casos, a diferencia del trabajo que se realiza desde la cátedra de psicopedagogía clínica de la UBA, las intervenciones se llevan a cabo en la escuela porque la experiencia indica que no se sostienen los tratamientos que se pretenden hacer con niños de contextos desfavorables por diferentes motivos relacionados a los traslados y la inversión económica, entre otros.

Establecer el encuadre de la intervención implica generar un marco estable dentro del cual llevar a cabo la tarea (Kachinovsky, 2014). Con ese fin, determinadas variables se mantienen constantes como son las espacio-temporales. Otro aspecto del encuadre tiene que ver con la determinación de pautas para el desarrollo del taller y normas de convivencia dentro del grupo entre las que se destaca el manejo de los turnos para participar, buscando que los niños escuchen y sean escuchados. En estos talleres no se proponen las mismas constantes que en el encuadre psicoanalítico pero se establecen normas de funcionamiento (Kachinovsky y Dibarboure, 2017). Estas normas pueden ser explícitas o implícitas y buscan ordenar simbólicamente el tiempo y el espacio. El encuadre que se propone convoca la transferencia. Esta se da hacia el coordinador pero también hacia el escrito, permitiendo que aparezcan en escena los deseos singulares y los mecanismos de defensa. La transferencia no es interpretada sino que se utiliza como una situación fértil que provoca transformaciones psíquicas. En los talleres clínico-narrativos no se trabaja con la transferencia sino en transferencia, es decir que no se hacen interpretaciones como en la clínica psicoanalítica tradicional.

El coordinador del taller, además de “establecer, explicitar y sostener el encuadre de trabajo”, tiene como función “incitar y resguardar la tarea narrativa”, “construir lo grupal” y “promover operaciones psíquicas de corte y ligazón” (Kachinovsky, 2021). La tarea narrativa se incita y resguarda, ofreciendo tramas ficcionales que presenten fantasías universales y primordiales pertenecientes a una estructura simbólica. El objetivo de la coordinación no es procurar una reproducción de lo leído, como suele suceder en una estrategia pedagógica, sino promover la (re)creación de lo contado a partir de enlaces con sentidos novedosos que den cuenta de procesos asociativos y reflexivos. Con este fin se impulsan debates narrativos o se plantean actividades o ejercicios que estimulan el uso de tiempos verbales futuros, condicionales y subjuntivos.

Las intervenciones del coordinador intentan promover asociaciones significativas, tratando de no saturar los significantes de sentidos obturantes del deseo para que emerjan formaciones del inconsciente (Dibarboure, 2015). Gracias al trabajo grupal, se ponen en escena diferentes modos de interpretar y operar en el mundo y esto obliga a incluir procesamientos psíquicos nuevos. El debate narrativo supone la oportunidad de movilizar posiciones subjetivas rígidas mediante el diálogo y la confrontación de las diferentes narrativas de los niños.

La construcción de lo grupal implica, por parte de la coordinación, promover un clima de confianza y de resguardo de la intimidad, sosteniendo la continuidad existencial del espacio por medio de la historización del proceso compartido (Kachinovsky, 2014). La coordinación apela a la función de corte para dar lugar a la alteridad, por ejemplo al hacer respetar los turnos, pero al mismo tiempo, la acompaña de la función de narcisización a través del reconocimiento y la reparación.

## Capítulo 3. Metodología

### 3.1 Fundamentos epistemológicos

#### 3.1.1 Paradigma de la complejidad

La presente investigación parte de la necesidad de abordar un problema complejo y pretende construir conocimiento a partir de esa realidad. El paradigma de la complejidad que propone Edgar Morin (2007) implica superar la tradicional escisión del positivismo entre el sujeto y el objeto y la búsqueda de un saber que no quede parcelado y reducido, reconociendo, al mismo tiempo, que éste siempre es inacabado e incompleto. El objetivo no consiste en controlar y dominar lo real como se pretende desde el pensamiento simple sino ejercitar la posibilidad de dialogar y negociar con la realidad. La relación que se plantea entre sujeto y objeto forma parte de una concepción abierta, teniendo en cuenta al objeto en su ecosistema y en un mundo abierto e inabarcable por el conocimiento y en un metasisistema donde objeto y sujeto son integrables.

#### 3.1.2 Investigación cualitativa

Al abordar un problema complejo y multidimensional, se impone un enfoque cualitativo de investigación que se fundamenta en una perspectiva interpretativa. Esta perspectiva apunta a entender el significado de lo que hacen los seres humanos y sus instituciones (Hernández-Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Desde una investigación cualitativa es posible manejar y sostener las paradojas, incertidumbres, ambigüedades y dilemas éticos que nos presenta el problema a abordar. Para cumplir con sus objetivos, este tipo de investigación analiza lo explícito, lo consciente, lo manifiesto y, al mismo tiempo, los aspectos implícitos, inconscientes y subyacentes. De esta forma, la realidad subjetiva puede ser objeto de estudio. Se busca describir, comprender e interpretar aquellos fenómenos que se estudian a partir de las percepciones y los significados que se producen en las experiencias de los participantes.

En el mismo sentido, González Rey (2000) sostiene que lo cualitativo no tiene que ver con los instrumentos utilizados en una investigación sino con la necesidad de investigar un objeto diferente como es la subjetividad, determinando la puesta en práctica de un proceso alternativo de producción de conocimiento. La subjetividad se expresa a nivel

individual, grupal o social en el plano de lo simbólico y está relacionada con los procesos de significación y los sentidos subjetivos. El autor resalta tres principios generales de la epistemología cualitativa: “el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, el papel de lo singular en este proceso y el carácter interactivo de la producción de conocimiento” (González Rey, 2000, p.65). El carácter constructivo-interpretativo pone énfasis en la producción del conocimiento y no en la existencia de un saber a develar.

La presente tesis parte de un estudio descriptivo y exploratorio ya que, si bien existen antecedentes relacionados con la temática abordada en esta ocasión, la intención es internarse en nuevas vertientes que no han sido estudiadas aún (Hernández-Sampieri et al, 2010).

### **3.2 Estrategia metodológica<sup>1</sup>**

#### **3.2.1 Estudio de caso**

Un estudio de caso consiste en describir y analizar en profundidad una unidad (o varias) y su contexto, sistémica y holísticamente (Hernández-Sampieri et al, 2010). Su utilidad consiste en la posibilidad de refinar, confirmar y extender el conocimiento sobre un tema o complementar los resultados que se obtienen mediante otros diseños. Su flexibilidad permite utilizar herramientas diferentes para analizar los datos y comprender lo peculiar del fenómeno. El caso sería la unidad de análisis y, en la presente investigación, el caso está compuesto por el desarrollo de un taller clínico-narrativo con niños de Educación Inicial que presentan dificultades en la expresión y comunicación oral dentro del aula que se llevó a cabo con el fin de analizar sus características.

En esta oportunidad, se trata de un estudio de caso de tipo instrumental. A diferencia de los estudios de caso intrínsecos, tienen como objetivo examinar el caso para obtener insumos de conocimiento en el tema y el problema estudiados, construir o perfeccionar la teoría o aprender a trabajar con casos parecidos (Hernández-Sampieri et al, 2010). Lo importante es el conocimiento que se genera a partir de ese caso y no el caso en sí mismo, como en los estudios intrínsecos, aunque en ocasiones el límite entre estos dos tipos de estudios no es claro, pudiendo presentarse situaciones en que un estudio de caso pueda servir a ambos objetivos.

---

<sup>1</sup> Ver Apéndice 1

El estudio de casos no es una base amplia como para realizar generalizaciones aunque, en algunas ocasiones, se puede llegar a generalizaciones menores dentro del propio caso o incluso a encontrar excepciones que modifiquen generalizaciones mayores que se suelen obtener con estudios correlacionales o comparativos (Stake, 1998).

### 3.2.2 Enfoque clínico

En investigación, el enfoque clínico surge en el campo de la medicina pero luego pasa a ser aplicado en otras disciplinas dejando de circunscribirse exclusivamente a lo patológico y abarcando el estudio de cualquier fenómeno humano (Souto, 2016). Implica una actitud diferente del investigador que se acerca, se inclina, se aproxima a un otro que se presenta como sujeto, centrándose en su singularidad, sus síntomas y signos y los procesos y transformaciones de esos fenómenos. Souto (2016) sostiene que el psicoanálisis, a su vez, ha enriquecido el enfoque clínico, incorporando la escucha, la mirada, la palabra como resorte de la cura y postulando la complejidad del sujeto “que no es solo consciente, reflexivo, racional sino también pulsional, deseante, emocional” (p. 23).

En psicoanálisis, el caso clínico es el relato que realiza el terapeuta de una experiencia singular que da cuenta de su encuentro con el paciente y que busca una innovación teórica (Nasio, 2001). Nasio (2001) plantea que el caso cumple con tres funciones. La función didáctica implica que el lector descubra un concepto o elabore otros casi sin darse cuenta, gracias al poder irresistible de la historia. La función metafórica sucede cuando el sentido de una idea se va transformando en el sentido de su ejemplo. Por último, la función heurística se da cuando el rol metafórico y emblemático del caso llega a ser generador de conceptos. Más allá de lograr estas tres funciones, un caso es el informe de un encuentro clínico y, por ende, nunca es un reflejo fiel del hecho. Este autor sostiene que, a partir de lo real, se genera una ficción que, a su vez, induce efectos reales en el lector.

De acuerdo a la clasificación que realiza Mezan (1999, 2002), el presente trabajo podría entrar en la categoría de tesis de psicoanálisis extramuros. La intervención psicoanalítica sale del encuadre clásico y se da en la escena social y cultural. La cuestión psicoanalítica se genera a partir del análisis del material recabado que no es psicoanalítico. No apunta a una intervención terapéutica aunque pueden existir efectos de este tipo.

Pezo (2020) nos acerca una crítica al uso del término extramuros proveniente de la

expresión de Laplanche “los extramuros del psicoanálisis” para conceptualizar aquello que no corresponde a la cura psicoanalítica. La autora prefiere, en ese sentido, recurrir a la expresión “extensiones del psicoanálisis” de Kaës para evitar el peso del concepto muro y lo que este implica en términos de exclusión de lo que no se desea ver. Hablar de las extensiones del psicoanálisis implica la existencia de una experiencia que utiliza los principios del psicoanálisis que se expanden hacia otros espacios sin perder su esencia ni perder la rigurosidad como método y proceso de investigación.

Kaës (2013) plantea que la extensión de las aplicaciones del psicoanálisis no es un asunto nuevo sino que surgió al mismo tiempo que la propia disciplina. Dichas extensiones se generaron a partir de las necesidades de la clínica y por el deseo de saber. Plantean la importancia de definir las condiciones metodológicas de una práctica que responda a las exigencias del objeto fundamental del psicoanálisis y, al mismo tiempo, reposicione ese objeto. Lo que interesa es la realidad psíquica inconsciente del sujeto: la organización de su mundo interno y sus conflictos, su sufrimiento, las vicisitudes de su historia y su proceso de subjetivación.

### **3.3 Diseño de la investigación**

Al tratarse de una investigación cualitativa, su diseño es de carácter abierto (González Rey, 2006). Se trata de un proceso permanente en el cual se van definiendo las decisiones metodológicas en el transcurso de la investigación en función de las ideas y de los hechos que se van sucediendo.

#### **3.3.1 Selección de la muestra**

La elección de una muestra no probabilística, de tipo intencional (Kazez, 2009) se fundamenta en los objetivos del estudio. Busca la comprensión del caso en cuestión y la posibilidad de echar luz sobre casos similares y no se basa en la búsqueda de una generalización estadística.

Para determinar la muestra, se parte de la población con la que se pretende trabajar. La escuela en la que se desarrolla el estudio está en Montevideo y forma parte del Programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) que integra y articula acciones focalizadas en los sectores más

vulnerables. De acuerdo al contexto sociocultural, está calificada como Quintil 2<sup>2</sup> urbano y trabaja en el turno vespertino, incluyendo grupos de educación inicial de los niveles 4 y 5 años.

Los criterios de selección manejados para definir la muestra son los siguientes: niños que asisten a los grupos de nivel 4 que presenten dificultades en el lenguaje oral, manejándose con un código restringido (Bernstein, 1988) apegado al contexto, con problemas para expresar y comunicar sentimientos, opiniones e imaginar, sin tener un diagnóstico de alguna patología severa (trastorno del desarrollo, discapacidad, psicosis) y que las maestras consideren que existe una relación entre sus dificultades y factores psicológicos y no de orden físico o fisiológico. En una primera instancia, se parte de la opinión de las maestras a cargo de los dos grupos de nivel 4 años sobre cuáles serían los niños que pueden cumplir con estos criterios.

### 3.3.2 Etapas y actividades

A grandes rasgos, dentro del diseño llevado a cabo, se pueden distinguir cuatro etapas: el acercamiento a la institución y a los actores involucrados en la investigación, un diagnóstico inicial de los participantes seleccionados, la intervención realizada con el grupo de niños participantes y otra etapa diagnóstica previa al cierre de las actividades y las devoluciones correspondientes.

Luego de los primeros contactos con la institución educativa en la cual se llevó a cabo la investigación, el acercamiento y la familiarización de la investigadora a cargo implicó una reunión con la directora de la escuela y con las maestras que iban a participar.

El primer encuentro con las dos maestras de nivel 4 tenía como objetivo transmitir las características y los objetivos del proyecto, así como pedirles que realizaran la selección de aquellos niños que ellas creyeran que podían beneficiarse de la experiencia y que cumplieran con los criterios mencionados en la definición de la muestra.

Paralelamente, se solicitó el consentimiento informado de la directora y las maestras, dejando claro que no estaban obligadas a participar y que podían desistir en cualquier momento del proceso.

---

<sup>2</sup> “El Nivel de Contexto Sociocultural se construye dividiendo el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad, de modo que el **Quintil 1** agrupa al 20% de las escuelas de Contexto más vulnerable y el **Quintil 5** al 20% de las de Contexto menos vulnerable” (ANEP, 2022).

Luego de realizada la preselección, se convocó a los adultos referentes de esos niños a una reunión informativa y se les pidió que firmaran un consentimiento informado. A partir de aquellos niños cuyos padres accedieron a participar, quedaron finalmente ocho niños seleccionados para formar parte de las siguientes etapas del diseño.

Se realizaron entrevistas semidirigidas con los padres o adultos referentes de esos niños donde se buscaba saber qué sentido le atribuían esos adultos a las dificultades señaladas por la maestra, conocer el contexto en el que vivía cada niño, cuál había sido su historia de vida y las características del juego, la socialización, el sueño, los miedos, el uso de pantalla y literatura en cada caso.

Luego, se llevaron a cabo dos entrevistas con cada niño que fueron realizadas por la investigadora responsable junto a estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UDELAR que participaban en el marco de una práctica o un proyecto coordinados por el Prof. Adj. Mag. Michel Dibarboure.

Posteriormente, se realizó la intervención que constó de diecisiete talleres clínico-narrativos a los cuales asistía un grupo de cuatro de los ocho niños que habían sido seleccionados inicialmente<sup>3</sup>. Se planificó una frecuencia de dos talleres por semana para compensar el hecho de haber comenzado tarde esta etapa debido al atraso en los diagnósticos iniciales. Las instancias grupales contaron con la coordinación de la investigadora responsable junto a dos estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Psicología que asistían en calidad de observadoras participantes. Paralelamente, otras estudiantes de la práctica y el proyecto mencionados realizaron observaciones de los ocho niños seleccionados, dentro del salón y en el patio de recreo, con una frecuencia semanal. Todas las actividades se llevaron a cabo en el local escolar y dentro del horario de clase.

El material recogido en las entrevistas, en los encuentros diagnósticos y en los talleres fue grabado previo consentimiento de los adultos y asentimiento de los niños, por lo cual posteriormente fue desgrabado y transcrito junto con las notas de las observaciones del lenguaje paraverbal.

Finalmente, se realizó la segunda evaluación diagnóstica de los niños seleccionados que constó de dos entrevistas con las mismas características que las de la evaluación

---

<sup>3</sup> Los cuatro niños restantes formaban parte de un grupo control concebido en la estrategia metodológica inicial. Ver Apéndice 1.

inicial. Luego de esa etapa, se llevó a cabo la devolución de resultados provisionales y orientaciones que se desprendían del trabajo clínico de los talleres y el diagnóstico final, con los niños, sus padres o adultos referentes, las maestras y la dirección.

A efectos de esta tesis, se toman las instancias de los talleres como material de análisis, complementándolas, en el caso de ser necesario, con algunos datos provenientes de las entrevistas con los diferentes actores participantes.

### 3.3.3 Diagnósticos inicial y final

Los estudios diagnósticos realizados incluyeron dos entrevistas semidirigidas de juego y la aplicación de una serie de tests proyectivos gráficos y temáticos: Dibujo libre, Familia Kinética actual y prospectiva y CAT abreviado. En cada caso, se procuró el asentimiento informado de cada uno de los niños antes de comenzar a grabar y a realizar las actividades.

El diagnóstico inicial que se llevó a cabo con los niños seleccionados cumplió una doble función. Por un lado, respondía a la intención de conocer las características de las producciones simbólicas de los niños, a través de su juego, su actividad gráfica y su discurso narrativo. Al mismo tiempo, este instrumento contempló aspectos complementarios que apuntaban a un conocimiento más amplio de la situación del niño (exploración de conflictos, aspectos dinámicos, mecanismos de defensa, entre otros), que se buscaban con el fin de guiar la intervención clínica de los talleres.

Los diagnósticos iniciales se llevaron a cabo a través de dos encuentros con los niños. El primero incluyó un primer momento donde se desarrolló una entrevista semidirigida que implicaba una instancia de juego libre y otra parte donde se aplicaron técnicas proyectivas gráficas, como el Dibujo Libre y la Familia Kinética Actual y Prospectiva (Frank de Verthelyi, 1985). La segunda entrevista contó con un momento de juego libre y la posterior aplicación de una versión abreviada del CAT-A (Bellak y Sorel Bellak, 1988), test proyectivo temático que permite acercarse a los procesos de simbolización de los niños a través de su discurso narrativo.

Para la primera entrevista, se dispusieron tres tipos de materiales con el fin de observar y analizar el juego espontáneo del niño: masa para modelar, una hoja con crayolas y cuatro libros de cartón (un “diccionario de imágenes” con temas cotidianos variados, un

libro con ilustraciones sobre los diferentes miembros de una familia, un libro de animales cachorros junto a sus respectivas figuras maternas o paternas y un libro con fotos de bebés en distintas situaciones).

Mientras el niño seleccionaba el material que quería utilizar y se desarrollaba la actividad libremente, las preguntas que guiaban este momento tenían que ver con el conocimiento del niño sobre el motivo de la maestra para incluirlo en esta propuesta de trabajo (dificultades en el lenguaje oral y en su participación general en clase), con su percepción sobre el tema, con lo que le transmitieron sus padres al respecto, sobre sus preocupaciones o miedos, sus gustos y preferencias, su composición familiar, etc. Durante el desarrollo de esa actividad, se realizó una observación y registro del audio y de las manifestaciones no verbales.

Con el mismo objetivo manifiesto de conocer mejor al niño y entender lo que le estaba sucediendo, se pasaba a un segundo momento que incluía dos técnicas gráficas: Dibujo libre y Familia Kinética Actual y Prospectiva (Frank de Verthelyi, 1985).

La segunda entrevista contó con una primera parte donde se retomó la propuesta de juego libre del primer encuentro incluyendo los mismos materiales y una segunda parte donde se proponían cinco de las diez láminas del test proyectivo temático CAT (Bellak y Sorel Bellak, 1988). Las mismas se seleccionan priorizando la exploración de algunos aspectos conflictivos sobre otros (láminas 1, 3, 6, 7 y 8).

Las entrevistas correspondientes al diagnóstico final se organizaron de forma similar a las del diagnóstico inicial, pudiendo incluirse algún cambio de acuerdo a la evaluación del proceso de los talleres clínico-narrativos. Las instancias de juego libre incluían los mismos materiales y las preguntas que guiaban la entrevista hacían referencia al proceso vivido durante el año escolar, ya sea en el grupo junto a las maestras como en los talleres en el caso de los cuatro niños que participaron. Se aplicó una versión abreviada del CAT que incluyó las láminas que no se presentaron en el diagnóstico inicial (láminas 2, 4, 5, 9 y 10).

### 3.3.4 La intervención: el taller clínico-narrativo

El taller clínico-narrativo fue el instrumento central de intervención e implicó un ciclo de diecisiete encuentros con el grupo de cuatro niños seleccionados, acompañados por la investigadora responsable en la función de coordinadora y dos estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Psicología como observadoras participantes. Al mismo tiempo que ellas tomaban notas sobre el lenguaje no verbal de los niños y de la coordinadora, se grabaron en audio las intervenciones verbales. En cada una de las instancias se compartían uno o dos libros previamente seleccionados y luego se pasaba a una etapa de intercambio donde se apuntaba a la emergencia de lo singular. Finalmente, los niños contaban con un tiempo de expresión libre, utilizando masa para modelar, dibujando con crayolas o manipulando libros, según la planificación de cada encuentro.

El taller funcionó dos veces por semana dentro del local y del horario escolar. Se utilizó el espacio destinado a la biblioteca (una zona del edificio del comedor separado de éste por biombos de madera). Dentro de este sector, se buscó acondicionar un rincón para el desarrollo de los talleres con bancos para los niños formando un semicírculo y una silla para la coordinadora. Una de las observadoras participantes formaba parte del semicírculo y la otra se ubicaba más alejada con el fin de registrar lo que acontecía desde diferentes ángulos y con la posibilidad de intervenir en el intercambio grupal.

Las instancias de taller duraban entre cuarenta y cinco minutos y una hora y se llevaban a cabo cuando estaban presentes al menos dos niños del grupo. Esto supuso, en varias ocasiones, la suspensión del taller, especialmente a causa de las inasistencias y certificaciones de las maestras del nivel que derivaban en la no concurrencia de los niños.

El grupo del taller estaba integrado por cuatro niños de nivel cuatro: Alfonso, Benicio, Federico y Micaela<sup>4</sup>. Estos niños mostraban particulares dificultades para expresarse mediante el lenguaje verbal oral. Si bien esto se correspondía con los criterios de selección, el uso de la palabra se transformó en un objetivo más relevante aún para poder llevar adelante la tarea del taller que implicaba escuchar y ver historias para luego conversar en base a estas.

---

<sup>4</sup> Los nombres utilizados en esta tesis y en los apéndices, tanto de los niños como de sus familiares y maestras, son ficticiales con el fin de preservar el anonimato.

Durante los primeros talleres, la coordinadora monopolizó la palabra mientras que los niños mostraban sus particularidades expresivas, teniendo en cuenta que se transitaba una etapa de construcción del nuevo espacio grupal. En el caso de Micaela, prevalecía el silencio o algunas palabras aisladas. Benicio parecía expresarse con un lenguaje más elaborado que el resto en cuanto a la sintaxis pero no se le entendía bien, fundamentalmente por hablar en un volumen muy bajo. Felipe se mostraba muy motivado a participar pero con palabras que, por momentos, eran ininteligibles y, al mismo tiempo, parecía estar dominado por su necesidad de movimiento. Alfonso también participaba activamente, dejando ver sus dificultades en el lenguaje expresivo, con momentos de tartamudez que hacían muy difícil entenderlo.

Estas cualidades descritas quedan en evidencia en la transcripción de las grabaciones de los talleres<sup>5</sup> y se traduce en desencuentros en el intercambio oral entre la coordinadora y los niños participantes. Hay momentos que la grabación no capta lo que dicen los niños y se menciona como “incomprensible” pero que la coordinadora repite lo que escucha o lo interpreta continuando con el intercambio. En otras ocasiones, la coordinadora no logra escucharlos bien pero sí queda reflejado en la transcripción del audio y esto deriva en preguntas insistentes desde la coordinación para entender lo que dicen los niños.

Al comienzo de cada taller, se realizaba un saludo mencionando a cada uno de los asistentes y el nombre de aquellos que no estaban presentes. También se hacía un repaso de lo que se había hecho en el encuentro anterior que podía tener la excusa de contarle lo sucedido a uno de los niños que hubiese estado ausente o simplemente se planteaba como forma de recordar lo vivido en esa instancia. Luego, la coordinadora mostraba y leía uno de los libros seleccionados para ese encuentro y, posteriormente, realizaba preguntas que apuntaban a conocer qué pasajes o imágenes habían tenido alguna repercusión en cada uno de ellos.

---

<sup>5</sup> Ver Apéndice 2

Planilla de asistencia a los talleres:

Nº taller	Fecha	Benicio	Micaela	Alfonso	Federico
1	10/7/19	x	x	x	x
	12/7/19				
	17/7/19				
2	19/7/19	x	x	-	-
3	24/7/19	-	x	x	x
	26/7/19				
4	31/7/19	x	-	x	-
	2/8/19				
5	7/8/19	x	x	x	-
	9/8/19				
6	14/8/19	x	x	x	x
7	16/8/19	x	x	x	x
8	21/8/19	x	x	x	-
9	23/8/19	x	x	x	-
	28/8/19				
	30/8/19				
10	4/9/19	-	x	x	x
	6/9/19				
	11/9/19				
	13/9/19				
	18/9/19		VACACIONES DE PRIMAVERA		
	20/9/19		VACACIONES DE PRIMAVERA		
11	25/9/19	x	x	x	-
12	27/9/19	x	x	x	-
13	2/10/19	x	x	-	-
14	4/10/19	x	x	-	-
15	9/10/19	x	x	x	-
	11/9/19				
16	16/10/19	x	x	x	-
17	18/10/19	x	x	x	x
	<b>Asistencia</b>	15/17	16/17	14/17	6/17
	<b>% Asistencia</b>	<b>88%</b>	<b>94%</b>	<b>82%</b>	<b>35%</b>
x	Asiste				
-	No asiste				
	Taller suspendido				

### 3.3.5 Selección del mediador y estrategias de coordinación

Las consideraciones en torno a la selección del mediador y las estrategias de coordinación ocupan un lugar fundamental en las características que asumió el taller clínico-narrativo en este caso particular. Pensando en las edades con las que se iba a trabajar y en particular en las dificultades que presentaban los niños seleccionados para

participar del taller, se llevó a cabo una adecuación del dispositivo y de las estrategias de coordinación.

Uno de los elementos que diferenció este taller de las otras intervenciones realizadas con niños de escuela primaria, fue la selección del mediador (Frasca, 2021). Se pensó en recurrir, dentro de las opciones existentes en el campo de la literatura infantil, fundamentalmente al uso de un tipo particular de libros pertenecientes a la categoría de libro-álbum, sumándole al texto narrativo la lectura de imágenes. Se tomó como supuesto que la imagen en lugar de obturar los procesos de simbolización, permite un despliegue más complejo de sentidos subjetivos singulares.

Con el fin de conocer más las cualidades de este género de la literatura infantil, se recurre a continuación a autoras como Sardi (2013) o Uribe (2017) y a los hallazgos de la investigación de Arizpe y Styles (2002) sobre la lectura de imágenes.

Sardi (2013) señala que durante mucho tiempo se pensó que las ilustraciones de los libros infantiles coartaban la imaginación del niño pero que con el libro-álbum aparece dentro de la literatura infantil una nueva estética con una presencia muy fuerte de la imagen. La autora recurre a Hanán Díaz para plantear que este género es producto de la posmodernidad y que desafía al lector, poniéndolo en un rol diferente en la tarea de leer e interpretar. En este tipo de libro existe un diálogo entre el texto y la imagen, dándose una interconexión de códigos. El libro-álbum requiere de un lector activo que pueda interpretar las relaciones entre imagen y palabra, tomando como referencia sus experiencias socioculturales. Para esta autora, el libro-álbum es un género que rompe con los cánones, desafiando lo establecido, donde las imágenes dialogan en un contrapunto visual con las palabras del texto.

De allí que el libro álbum adhiera a la concepción de lectura como apropiación, en la que el lector apela a diversas herramientas interpretativas, indaga en la construcción significativa y establece diálogos entre sus experiencias socioculturales y el relato, que se presenta en esa doble dimensión textual e icónica (Sardi, 2013, p.68).

Uribe (2017) señala que, en el libro-álbum, se combinan de diferentes maneras dos lenguajes, el de las palabras y el de las imágenes. Luego de la evolución de varios siglos, el uso de estos dos lenguajes ha dado lugar a este tipo de libro como ejercicio cada vez más consciente de las posibilidades que tienen para combinarse y contar historias. En un principio, las imágenes se incluyeron como apoyo a la lectura con una finalidad pedagógica, luego como una contribución estética a los libros infantiles y a partir de los años 60, se empezó a concebir la imagen como un lenguaje, tan importante como el de las palabras. En el libro-álbum se rompe la regla de que las palabras corresponden al plano de lo temporal y las imágenes al plano de lo espacial ya que las ilustraciones también adquieren una función narrativa. La imagen en el libro ilustrado tradicional sigue al texto pero en el libro-álbum puede precisar o anclar su significado, puede sostener la narración, puede contar una historia diferente o puede recurrir a la intertextualidad, haciendo referencia a otras imágenes o libros.

Arizpe y Styles (2002), catedráticas e investigadoras especializadas en literatura infantil, llevaron a cabo un proyecto para conocer cómo los niños interpretan las imágenes y cómo las relacionan con lo que dice el texto, utilizando dos libros álbum de autores reconocidos en este género. Su objetivo era explorar el potencial de la capacidad visual y las habilidades que tienen que tener los niños para poder interpretar de forma más profunda una imagen. Las autoras se conmovieron al ver la emoción y el placer con que los niños se aproximaban a estos libros a través de la imagen. Los comentarios que recabaron revelaron no solamente los procesos mentales mediante los cuales se interpreta una imagen sino que los niños poseían una habilidad refinada para realizar dicha interpretación. La investigación incluía la posibilidad de expresar las respuestas mediante dibujos y de esta manera obtuvieron producciones extremadamente interesantes donde algunos niños pudieron decir más de esta manera de lo que pudieron articular con sus palabras.

En relación a las características de la coordinación en este taller, la lectura por parte de la coordinadora incluye el texto escrito mientras muestra las ilustraciones. Dependiendo del libro y de la atención de los niños, se acompaña de comentarios o preguntas sobre las imágenes o sobre alguna palabra o expresión del texto. También puede variar la forma de integrar las intervenciones espontáneas de los niños durante la lectura, aceptándolas con un gesto o comentario o dando lugar a una pregunta o aclaración. En este sentido, se va

planteando la interrogante, tanto en la práctica como en las supervisiones, sobre cómo llevar a cabo la lectura de los libros. En algunas ocasiones, como con el libro “La sorpresa de Nandi”, las preguntas de la coordinadora pretenden hacer avanzar la narración y la interpretación de las ilustraciones pero pueden llegar a cortar la lectura, quizás a costa de perderse la unidad de la historia. En otro momento, se lleva a cabo una lectura de corrido sin interrupciones, planteándose incluso como consigna explícita, pero arriesgando la posibilidad de perder intervenciones de los niños en el transcurso del libro que pueden no surgir luego en una segunda lectura o en la reconstrucción de la narración. Es difícil determinar cuál de las dos opciones promueve de mejor manera la apropiación de la historia y la posibilidad de expresarse en relación a esta por parte de los niños participantes. A grandes rasgos y en un análisis global de los talleres, no parece desprenderse una relación directa entre las dos variables. Se puede pensar que es muy probable que la flexibilidad en el uso de estas alternativas y las reacciones de los niños en cada caso sean dos elementos a tener en cuenta por parte de la coordinación para manejar las intervenciones y preguntas durante la lectura en los talleres, pensando en respetar, de la mejor manera posible, la forma en que el autor desarrolló la narrativa en el texto.

Posteriormente a la lectura del libro, se propone un intercambio que pretende indagar sobre las preferencias o aversiones de los niños en relación a la historia o a momentos de esta. Al integrar el recurso de la imagen, a las preguntas sobre las partes que les gustaron o no les gustaron del libro se les suman las preguntas sobre qué parte quieren volver a ver o escuchar. Se procura el apoyo de las ilustraciones en la búsqueda de expresiones singulares por parte de los niños. De esta forma, la recreación de la historia implica el repaso de las páginas del libro al mismo tiempo que se van planteando una serie de preguntas que puede suponer una segunda lectura sin recurrir al texto.

### 3.3.6 Recolección de datos, análisis y triangulación

Ruiz Olabuénaga (2007) describe los criterios de confiabilidad planteados para una investigación cualitativa: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Para cumplir con el criterio de credibilidad, se tuvo en cuenta la importancia de contar con la mirada de dos observadoras participantes dentro de los talleres y de luego llevar a cabo una supervisión del material clínico junto al docente a cargo y a los estudiantes avanzados que participaron de la investigación. También se tomó en consideración la mirada de los distintos actores involucrados, como ser padres, maestras, directora y los propios niños

participantes.

El criterio de transferibilidad “se refiere al grado en que los sujetos analizados son representativos del universo al cual pueden extenderse los resultados obtenidos” (Ruiz Olabuénaga, 2007, p. 107). Para cumplir con este criterio y, al no basarse en la búsqueda de una generalización estadística, se eligió una muestra intencional y teórica, como ya se señaló anteriormente. Esta se fundamenta en los objetivos del estudio y busca la comprensión del caso y la posibilidad de echar luz sobre casos similares.

El criterio de dependencia de una investigación cualitativa supone contar con un plan flexible que permita realizar cambios, dejándolos claramente documentados, recurrir a la triangulación y a una auditoría de dependencia con instancias de presentación e intercambio de lo producido con otros investigadores para determinar si los pasos que se siguieron corresponden a un trabajo profesional aceptable.

Por último, el criterio de confirmabilidad está relacionado con la postura ética frente a los datos y a la forma en que estos se obtienen y se presentan. Para evaluar este criterio se plantea la necesidad de realizar una auditoría de confirmabilidad donde se le pide a un agente externo que controle la relación entre los datos y las interpretaciones que se realicen para evitar caer en lecturas e interpretaciones extremadamente personales de los mismos. Esta función la puede cumplir el director de tesis, un supervisor u otro miembro de la comunidad académica.

Los dos últimos requisitos se cumplieron gracias al intercambio periódico con la directora de Tesis, Dra. Alicia Kachinovsky, y con la Mag. María Cecilia Rodríguez Da Silva, psicoanalista y especialista en literatura infantil y juvenil.

Por su lado, para lograr la confiabilidad y credibilidad del caso cualitativo, es necesario realizar la triangulación entre investigadores, como se planteó más arriba, pero también la triangulación entre datos (Hernández-Sampieri et al, 2010). Con este fin se realizaron intercambios periódicos con las maestras, observaciones de los niños participantes tanto en la clase como en el patio, estudios diagnósticos antes y después de la intervención y entrevistas con las maestras y los referentes adultos. Al mismo tiempo, estos autores sostienen la importancia de documentar los datos y los procedimientos de forma sistemática y completa para ofrecer los detalles de cómo se desarrolló la investigación, así como brindar el acceso al material que se desprendió de la misma. Con este fin, se incluyen

las transcripciones de los talleres en el apartado Apéndices<sup>6</sup>. Las transcripciones de las entrevistas con los niños, los adultos referentes y las maestras no se incluyen por razones de confidencialidad.

### **3.4 Consideraciones éticas**

Este estudio se guió por las normas vigentes para la investigación con seres humanos según lo expuesto en el Decreto No 379/008 del Poder Ejecutivo (Comisión de Bioética y Calidad de Atención, Dirección General de la Salud, Ministerio de Salud Pública, 2008) que tiene como objetivo preservar la dignidad y los derechos humanos y en la Ley 18.331 de Protección de Datos Personales y Acción de Habeas Data (2009). Al mismo tiempo, la intervención e investigación se desarrollaron de acuerdo a las normas y principios éticos previstos en el Código de Ética Profesional del Psicólogo (2001).

La investigación contó con el aval del CEIP<sup>7</sup> y con la autorización de la inspección departamental correspondiente y de la dirección de la escuela a través de consentimientos informados que se solicitaron junto a la presentación por escrito de la propuesta. Por otro lado, se realizaron intercambios con las docentes que también manifestaron su acuerdo firmando un consentimiento informado. De igual manera, se realizó una reunión informativa con los padres o referentes adultos de los niños que iban a participar donde también se les entregó para que firmaran un consentimiento informado, explicitando los objetivos de la investigación de forma clara y concisa, donde pudieron expresar su voluntad para que sus hijos participaran de la investigación. Se dejó constancia de que la participación era libre y voluntaria, pudiendo negarse en cualquier momento sin que esto conllevara ningún tipo de perjuicio. Por último, en relación a este aspecto, en los encuentros con los niños se buscó su asentimiento informado a través de la confirmación verbal de su voluntad de participar.

Para cumplir con los requisitos de confidencialidad y anonimato, la información recabada que pueda revelar datos de la identidad de los participantes no será identificada, haciendo los cambios necesarios, por ejemplo en los nombres, de acuerdo a lo estipulado en la Ley 18.331.

---

<sup>6</sup> Ver Apéndice 2

<sup>7</sup> Acta Ext. N°90 - Res. N°34 - Gestión N°458080/2017

Se llevaron a cabo instancias de devolución de resultados con los diferentes actores, a través de reuniones e informes dirigidos a las familias, las maestras y la directora, al mismo tiempo que se realizaron encuentros de devolución y cierre con los niños participantes.

Dentro de los riesgos ponderados, se encontraba la posibilidad de que existiera una movilización afectiva de los niños durante las técnicas psicodiagnósticas o el desarrollo de los talleres. También se tuvo en cuenta la posibilidad de detectar cuadros psicopatológicos graves o situaciones ambientales agravantes. Para estos casos descritos anteriormente, se previó como medida de reducción y atención del eventual daño, la orientación y derivación del niño para recibir asistencia psicológica en el S.A.P.P.A. (Servicio de Atención Psicológica Preventivo-Asistencial) de la Facultad de Psicología de la UdelaR.

Para evaluar los beneficios de la investigación, se valoró que el estudio implicaba una intervención en una población vulnerable al fracaso escolar y que tanto el trabajo clínico como los resultados y conclusiones de la investigación apuntaban al beneficio directo e indirecto de la población con la cual se trabajó, con un objetivo implícito de justicia social.

## Capítulo 4. Análisis

### 4.1 Dimensiones de análisis

#### 4.1.1 Aspectos primarios de la simbolización

La primera dimensión de análisis tiene que ver con las particularidades planificadas para el taller clínico-narrativo en relación a la selección del mediador y a las características de los niños participantes donde se tienen en cuenta el momento del desarrollo por el que están transitando y sus posibilidades para expresarse mediante el lenguaje verbal. Con el fin de analizar las modalidades de simbolización de estos niños, se hace necesario considerar los aspectos primarios de estos procesos, centrándonos en el uso de la imagen y en el registro sensoriomotor.

Para ello se recurre a desarrollos sobre el cuento como mediador de la vida psíquica (Kaës, 2012), sobre los aspectos sensoriomotrices de la simbolización (Brun, 2012, 2015) y sobre la simbolización primaria (Roussillon, 2013). A estos insumos se suman las reflexiones sobre el trabajo con niños psicóticos y autistas de Brun (2012, 2015) y con niños pequeños de Jacquet (2010). Los aportes de Schlemenson (2004) y Cantú y Patiño (2011) nos ayudan a pensar en la importancia de la imagen en los procesos de simbolización de los sujetos en la actualidad y cómo la misma puede abrir nuevas formas de creatividad.

Para entender la función mediadora del cuento en relación a los procesos de simbolización y pensar en el peso que puede tener la imagen en este sentido, podemos señalar la importancia que le da Kaës (2012) al trabajo del preconscious y a la puesta en figurabilidad. “El preconscious es el lugar de las inscripciones de las palabras, el lugar de los montajes psíquicos que tienen sus orígenes en las primeras experiencias del infans en su relación con la palabra y el lenguaje” (Kaës, 2012, p.3). Cuando existe sufrimiento psíquico intenso, aparecen fallas en la actividad del preconscious. La figurabilidad está relacionada con el trabajo de ligazón y transformación, por lo tanto con el pensamiento en general. Esta modalidad específica de representación debe ser creada para que se despliegue el pensamiento.

Brun (2015) plantea, en relación al uso del cuento como mediador en el trabajo con niños psicóticos y autistas, la hipótesis de la necesidad de recurrir al registro sensoriomotor para que se dé la apropiación del cuento por parte de estos niños. Es a partir del pasaje por formas primarias o sensoriomotrices de simbolización que los niños podrán acceder posteriormente a los contenidos simbólicos del cuento por medio del lenguaje verbal. Esta autora sostiene que los gestos, la mímica y la postura de la persona que cuenta los cuentos restituyen la coreografía primera que se da normalmente entre la madre y el niño. De esta forma se le está proponiendo al niño una interpretación del cuento, cumpliendo con una función reveladora de los afectos (Brun, 2012).

Por su lado, Jacquet (2010) realiza un análisis a partir de su experiencia con grupos terapéuticos de niños pequeños con diferentes problemáticas que van desde situaciones de inestabilidad hasta psicosis precoces como en el caso del autismo, pasando por disarmonías psicóticas y no psicóticas. Para estudiar las modalidades más arcaicas de simbolización, el autor parte de la premisa de que las características específicas de los niños de tres a seis años se encuentran en una etapa previa a las adquisiciones madurativas de la latencia al igual que los niños psicóticos o autistas. El trabajo de simbolización en estas edades se realiza según los registros de la prelatencia donde dominan las modalidades de la simbolización primaria.

Según Roussillon (2013), la simbolización primaria es el proceso mediante el cual se pasa de la experiencia perceptiva sensoriomotriz que se da frente a un objeto mal diferenciado e identificado, donde se mezclan el sujeto y el objeto, a una “posibilidad de escenificación susceptible de “devenir lenguaje”, susceptible de ser narrada a otro, de ser así compartida y reconocida por otro sujeto y que deviene entonces integrable en la subjetividad” (p.14). En este sentido, el autor plantea que no hay que pensar la simbolización en términos de todo o nada, o sea que no se puede decir que se simboliza o no se simboliza sino que existen diferentes niveles de complejidad y de expresión en el proceso de simbolización.

Para Schlemenson (2004), en la etapa histórica que nos toca vivir, el sujeto ingresa al conocimiento principalmente a través de la imagen, incorporando mucha información en

muy poco tiempo. Según la autora, la lectura de una imagen implica un trabajo psíquico intenso frente a una condensación metafórica que no se da de forma consciente ni ordenada. A su vez, a partir de este ejercicio, pueden desplegarse nuevas formas de simbolización. En relación a esto, sostiene que para acceder al conocimiento se requiere de un sujeto que esté atento, que sea ágil y reflexivo y que esté capacitado para decodificar rápidamente los sentidos que están condensados en las imágenes.

Cantú y Patiño (2011), en el artículo “Imagen, subjetividad y procesos de simbolización en niños y adolescentes”, también describen cómo en la actualidad los niños se enfrentan a múltiples estímulos que les demandan un intenso trabajo de simbolización para enlazar y articular diferentes formas de representación que se van transformando y complejizando en función de la disponibilidad psíquica del sujeto para investir objetos. Los autores plantean que estas nuevas formas de simbolización están presentes en todos los ámbitos de la cotidianidad y modifican la forma en que se interpreta el mundo desde el comienzo de la vida. Es en este contexto que la imagen tiene un papel fundamental, más allá de su valor para la comunicación con otros, como posible espacio de producción simbólica donde se puedan llevar a cabo ligazones con los objetos culturales pero también con la propia subjetividad. A partir de la oferta simbólica actual y pensando en la oferta audiovisual particularmente, cada niño o adolescente, en función de los procesos psíquicos singulares y complejos que despliegue, dará diferentes usos a la imagen. La misma se podrá utilizar como instrumento creativo de imaginación, reflexión y autonomía o al servicio de la pasividad, la repetición y la dependencia.

#### 4.1.2 Ritmo: repetición y sorpresa

La segunda dimensión de análisis surge a partir de la vivencia de los talleres en relación a la participación y el disfrute de los niños frente a algunos libros presentados. A continuación, se desarrollan los aspectos teóricos relacionados con el ritmo, la repetición y la sorpresa como parte de las primeras experiencias de la comunicación humana y como base de los procesos de simbolización y subjetivación.

A fines de los años 60, los científicos empiezan a interesarse en cómo los deseos y las emociones humanas pueden compartirse a través de los gestos y la voz, observando la comunicación placentera entre madres y sus bebés y viendo a la madre no sólo como

proveedora de alimento y protección fisiológica (Malloch y Trevarthen, 2009). Observan que los bebés parecen estar más atentos a la presencia humana y sus emociones que a los objetos o acontecimientos que los rodean y que esta curiosidad por los humanos se expresa en sonrisas, llamados y gestos que logran capturar la atención de sus madres en el momento de sus intercambios. Las investigaciones concluyen que los bebés poseen una intersubjetividad innata que les permite aprender, antes del año, significados condicionados por la cultura.

Como parte de estos estudios, Stern (1983) analiza el proceso temprano de interacción social, enfocándose en los intercambios interpersonales entre el bebé y su cuidador en los primeros meses de vida que son cruciales en la formación de experiencias y en el aprendizaje del relacionamiento con los otros. El autor concluye que, alrededor de los seis meses, el lactante “ha captado las pautas temporales del comportamiento humano y el significado de los distintos cambios y variaciones en cuanto a tiempo y ritmo” (Stern, 1983, p.20).

A mediados de los 90, Malloch (1999) desarrolla la teoría de la musicalidad comunicativa y demuestra la existencia de una cocreatividad melódica y rítmica a través del análisis computarizado de las vocalizaciones de la madre y el bebé en sus interacciones. El pulso, la cualidad y la narrativa son los tres elementos que forman parte de esta habilidad innata que permite la coordinación de los movimientos gestuales, vocales y emocionales entre la madre y el bebé y es la base de la comunicación y el compañerismo entre los seres humanos.

En la misma línea, Trevarthen (2011) señala lo siguiente:

El desarrollo de conocimientos y habilidades antes del lenguaje indica que la sintaxis de la conciencia y de las intenciones existe en los movimientos expresivos del cuerpo y de la voz independientemente de la lengua, y sustenta el aprendizaje de representaciones lingüísticas dentro de los juegos de acción compartida (p.23).

El autor plantea que el recién nacido, sin ninguna experiencia previa, puede pedir y sostener un intercambio de expresiones con tiempos precisos que permiten la sincronización y regulación mutua de las interacciones con el adulto. Los ritmos de ambos se ajustan en un diálogo de movimientos sincronizados y alternados. Los juegos y las protoconversaciones con los bebés incluyen narrativas con armonías y pausas predecibles

que les permiten anticipar y recordar las melodías y las cadencias rítmicas distintivas. De esta forma, se vuelven cada vez más capacitados para compartir empáticamente la musicalidad y, en el futuro, estar motivados para el compañerismo y el aprendizaje cultural.

Bernardi, Díaz Rossello y Schkolnik (1982) plantean que las sincronías entre el bebé y su madre implican una coincidencia entre sus ritmos y una situación placentera para ambos. Esas sincronías constituyen modelos de vínculo que serán resignificados en la vida adulta. A su vez, el placer que aportan permite que la madre cumpla con sus funciones de conservación. Por otro lado, los autores señalan que, al alternarse encuentros y alejamientos entre la madre y el niño, estaríamos frente a un anticipo del fort-da y, por ende, en la base de la elaboración de las separaciones entre ambos. En el estrecho vínculo que los une y en el conocimiento mutuo del ritmo, el tiempo y los movimientos del otro se organizan sus comportamientos y sus expectativas.

En “Más allá del principio de placer”, Freud (1920/1979) describe el juego que se conoce como fort-da, donde un niño de un año y medio juega repetidamente a alejar y acercar un carretel de madera mediante un piolín. De esta forma, el niño representa las ausencias y retornos de la madre mediante el juego, controlando de forma activa una vivencia de pérdida en la que él suele ser pasivo.

Altmann et al (2001) estudian la canción de cuna como uno de los recursos utilizados por las madres para calmar a sus bebés. La canción de cuna pone en juego las sincronías y ritmos entre los dos. “La integración combinada del sonido y del silencio, realizada por los códigos verbal y musical, constituye una protección, una envoltura sonora musical verbal que puede ser eficaz frente a dimensiones traumáticas” (Altmann, 1993, p.3). Si forma parte de un conjunto de estímulos que se encuentran en armonía, la canción de cuna puede tener la función de envoltura pero también de discriminación cuando la voz se incluye como algo que diferencia al bebé de su madre. La comunicación no-verbal entre ellos se da a través del cuerpo y es mediatizada por la voz. Las conductas de la madre promueven el apego y, por ende, la sensación de seguridad para una posterior separación y exploración cognitiva del entorno. El bebé experimenta la continuidad del sentimiento de existir gracias al balanceo como primera actividad rítmica musical. En los arrullos y las

canciones de cuna coexisten y se complementan códigos verbales y no verbales de naturaleza musical y kinética. “El bebe mediante el ritmo y sonido podrá vencer el miedo a la separación, hacerla menos dolorosa y adentrarse progresivamente en el misterio del silencio, del sueño y la separación” (Altmann, 2001, p.7). La madre transmite sus propias vivencias primarias tranquilizadoras a través de la canción de cuna y esta se transforma para el bebé en un elemento originario de la vivencia sonora de su madre.

Marcelli (2007) introduce los conceptos de macroritmos y microritmos para describir la interacción entre la madre y el bebé. El autor señala que no se debe confundir ritmo con repetición y cadencia ya que el ritmo une el registro de la continuidad con el registro del corte. La temporalidad del ritmo implica continuidad y corte, repetición y sorpresa, regularidad y asombro, cadencia y ruptura de cadencia. En la organización de la vida del bebé, los macroritmos y los microritmos tienen una función indispensable para el funcionamiento psíquico. Esa necesidad paradójica de repetición y novedad va de la mano de un ambiente que se repite y estimula la memoria pero que, a su vez, cambia y favorece la atención. De un lado, se encuentra todo lo relacionado a los cuidados y a las anticipaciones que se conforman y, por otro lado, lo que tiene que ver con las interacciones lúdicas donde la madre le ofrece al bebé sorpresas y engaños. Los macroritmos de la vida cotidiana le dan al bebé una continuidad narcisista y la ilusión omnipotente de crear el mundo mientras que los microritmos permiten unir la sorpresa y el asombro a la risa y el placer y no a la tensión y a la angustia. De esta forma, se logran investir la incertidumbre y los tiempos de espera. En definitiva, el ritmo proviene de las fallas de la madre, al tiempo que introduce la terceridad. Ella no está exactamente donde se la espera y ese desfasaje que produce la sorpresa permite que el niño tolere la diferencia entre lo que se espera y lo que adviene.

Guerra (2020, 2017) describe una experiencia rítmica subjetivante a partir de lo recogido en varios aportes sobre el origen del lenguaje. Estas consideraciones tienen que ver con el ritmo y cómo éste forma parte de aspectos fundamentales y fundantes del ser humano como sujeto capaz de comunicarse con el otro a partir del vínculo temprano entre el bebé y su cuidador. El ritmo se relaciona con la previsibilidad ya que supone la reiteración de las situaciones cotidianas en forma cíclica. Está en la base de la organización

temporal de la experiencia y de la continuidad psíquica bajo la forma de una identidad primaria o identidad rítmica.

La comunicación básica en el vínculo temprano está organizada, entre otras cosas, por el ritmo. En ese encuentro intersubjetivo, madre y bebé o padre y bebé van encontrando un ritmo común a través del cuerpo y la palabra y se van habilitando las primeras formas de simbolización primaria, posibilitando elaborar la ausencia y acceder a la representación del objeto.

En referencia al tema del ritmo, Guerra (2017) dedica una particular importancia a la idea de la existencia de una ley materna y plantea lo siguiente:

Fue Roussillon el primero en hablar del concepto de ley materna. En su libro *Paradojas y situaciones fronterizas en psicoanálisis* (1991/1995), al dedicar su elaboración al concepto de ritmo y de ritmo compatible, transmite el concepto de que si hubiera una ley materna, ella sería la del respeto por el ritmo del sujeto (bebé) (p. 59).

La ley materna implica una serie de principios organizadores del encuentro entre el bebé y su cuidador que tienen consecuencias en su estructuración psíquica. De esta forma, se regulan aspectos del funcionamiento del sujeto y se organiza su vida afectiva con el fin de que sea posible la convivencia con los otros. El autor plantea tres elementos que conforman la ley o función materna:

- a. Respeto por el ritmo propio del sujeto (adecuación a los tiempos del bebé) y cocreación de un ritmo en común.
- b. Espejamiento, traducción y transformación de sus vivencias afectivas.
- c. Apertura a la palabra, al juego y a la terceridad. (Guerra, 2017, p. 60)

Estos elementos de un encuentro estructurante de la intersubjetividad configuran la simbolización primaria o en presencia que es parte de la gestación de los procesos de simbolización, entrando en diálogo con las prohibiciones estructurantes de la ley paterna que se ponen en juego mediante la participación directa del padre y/o el lugar del tercero en el deseo de la madre, la presencia de objetos terceros y la disposición lúdica de la madre.

#### 4.1.3 Uso del objeto: procesos de subjetivación en la lectura

El uso del objeto (Winnicott, 1972) y los procesos imaginativo-reflexivos (Cantú, 2011) constituyen la tercera dimensión de análisis del material recogido en el taller clínico-narrativo con niños de educación inicial. La tesis doctoral de Kachinovsky (2014) se toma como referencia y antecedente para la elección de esta dimensión de análisis.

Kachinovsky (2014) se refiere al concepto de Winnicott (1972) de uso del objeto como base de la construcción de alteridad. El uso del objeto supone pasar de un objeto subjetivo, puramente proyectivo, a un objeto objetivo. Esto implica el advenimiento del principio de realidad y permite que el niño conciba al objeto fuera de su control omnipotente. De esta forma, es posible pensar en la construcción de alteridad que plantea Bleichmar (2000) como requisito de la inteligencia. Al mismo tiempo que se construye la alteridad del objeto primario, surge la curiosidad y la aspiración de conocer que luego se desplazan del objeto materno a los otros objetos del mundo, dando paso a la curiosidad intelectual. La presencia de curiosidad da cuenta de la existencia del deseo de saber y, al mismo tiempo, de una alteridad construida.

Winnicott (1972) plantea que el uso del objeto supone la existencia de una relación de objeto pero se distingue de esta última ya que el uso del objeto requiere un objeto real. Esto significa que el objeto debe pertenecer a la realidad compartida con los otros y no ser solamente un manojo de proyecciones. Mientras que la relación de objeto implica mecanismos de proyección e identificación, el uso del objeto tiene en cuenta la naturaleza y la conducta de este. Según el autor, el sujeto es capaz de pasar de la relación al uso del objeto “solo por medio de la supervivencia real de objetos cargados, que al mismo tiempo pasan por el proceso de quedar destruidos porque son reales, y de volverse reales porque son destruidos (por ser destructibles y prescindibles)” (Winnicott, 1972, p. 122). El carácter de exterioridad del objeto se lo da el impulso agresivo y el hecho de que el mismo sobreviva a tal impulso.

El cuento o texto narrativo puede officiar de objeto a ser usado en el sentido winnicottiano. Cantú (2011) sostiene que, cuando se da el uso del texto se construye un

espacio ficcional y esto es posible dentro de una zona transicional entre el adentro y el afuera del lector. Para este autor, la lectura implica el uso del texto para así dar lugar a lo que él llama una experiencia de lectura. Esta experiencia solo es posible si el objeto, lo que el autor denomina “escrito”, se desliga o destruye como objeto interno pero sobrevive como objeto externo para pasar a ubicarse de esa manera en el espacio transicional. Cuando existe una experiencia de lectura, se da paso al texto que se sitúa en esa zona intermedia entre lo instituido del escrito y los sentidos subjetivos singulares del lector. Para que esto pueda suceder, es necesario que exista un pacto ficcional en el que el lector crea en la veracidad de lo que está leyendo aún sabiendo que lo que lee no es verdad. El lector puede dejarse llevar por sus impulsos, mediante la identificación y la distancia, al amparo de la ficción. La identificación es fundamental para que ocurra la recepción literaria ya que sin identificación se daría un rechazo de la obra. Gracias al mecanismo de la desmentida, se constituye el espacio ficcional por medio del cual, simultáneamente, se reconoce y se desestima la diferencia.

Al mismo tiempo que el cuento se constituye como objeto objetivo, la lectura de este puede suponer una experiencia subjetiva que implique procesos de imaginación y reflexión y por lo tanto producción de sentidos subjetivos singulares. Cantú (2011) plantea que los procesos de imaginación y reflexión que se ponen en juego en la experiencia de lectura suponen imaginar y crear representaciones nuevas mediante procesos instituyentes, para poder cuestionar lo que viene dado y acceder a la autonomía. En este mismo sentido, Kachinovsky (2016a) sostiene que “para que emerja un pensamiento crítico –creativo y reflexivo– se requiere sospechar del saber instituido, interrogar lo obvio y apartarse del consenso social” (p. 15). De esta forma, la lectura implica creación de nuevos sentidos que resultan de la tensión entre lo instituido del escrito y lo instituyente de lo personal y subjetivo. Estos procesos imaginativos y reflexivos pueden manifestarse, en la práctica, mediante asociaciones que el sujeto realiza frente a lo leído bajo la forma de recuerdos, comentarios, preguntas o fantasías (Cantú, 2011).

En su tesis doctoral, Kachinovsky (2014) establece como una de sus dimensiones de análisis, el uso del objeto y los procesos imaginativos y reflexivos que se dan cuando existe la creación de sentidos subjetivos singulares a partir del objeto que se presenta que puede ser el cuento o la intervención de la coordinadora u otro participante del taller. Por

un lado, distingue los procesos imaginativos que incluyen la existencia de asociaciones donde se observan distintos tipos de enlaces: entre el cuento y otro cuento leído anteriormente dentro o fuera del taller, entre el cuento y experiencias personales, entre el cuento y una expresión de afecto o entre una experiencia personal y una expresión de afecto. Por otro lado, los procesos reflexivos se traducen en cuestionamientos, interrogantes y teorizaciones donde se incluyen las teorías sexuales infantiles.

En relación a este último punto, los procesos reflexivos implican la capacidad del sujeto de generar interrogantes sobre el mundo y sobre sí mismo y de generar teorías explicativas. “En la medida que el ser humano abandona su estado de dependencia absoluta, comienza la búsqueda de sentidos, pulsión de saber mediante” (Kachinovsky, 2014, p. 143). Las teorías sexuales infantiles implican la creación de teorizaciones sobre los grandes temas existenciales. De esta forma, el niño tramita sus experiencias corporales junto a lo que percibe del entorno y lo que fantasea. La autora dice que, en su afán de aprehender la realidad y sus enigmas, los niños teorizan en una reflexión que reorganiza el material para dar respuesta a sus interrogantes primordiales.

## **4.2 Análisis de las dimensiones**

A continuación, se presenta el análisis del material recogido en el taller clínico-narrativo del que trata esta tesis con el fin de cumplir con los objetivos propuestos. Para cada dimensión de análisis, en primer lugar, se hace referencia a su relación con aspectos generales del taller y de la participación de todos los niños. Luego se presenta un caso que corresponde a uno de los participantes y que sirve para ilustrar la dimensión en cuestión y finalmente, se realiza una síntesis de lo elaborado en el apartado.

### **4.2.1 Primera dimensión - Aspectos primarios de la simbolización**

En este apartado, se pretende analizar los aspectos primarios de la simbolización en los talleres clínico-narrativos con niños de educación inicial a través del manejo de la imagen y del registro sensoriomotriz.

Una de las actividades que se realizan al comenzar cada encuentro está relacionada con el mantenimiento del encuadre y con la continuidad del taller y del grupo. La

historización se vuelve importante para la construcción de la identidad individual y grupal. Por ese motivo, además de conversar sobre quiénes están y quiénes no están presentes, se pretende recordar los libros leídos en el encuentro anterior, usando la memoria y las palabras, con la excusa de contárselo a alguno de los niños que no había estado presente o simplemente por el hecho de rememorar. En este caso, este momento está prácticamente monopolizado por la palabra de la coordinadora que intenta, a través de preguntas y auto respuestas frente a los silencios, traer al presente lo compartido hace un par de días, una semana o, en algunos casos, más tiempo. A pesar de no obtener casi respuestas, se insiste en cada taller con este ritual, al considerarlo muy importante. Se destacan, sin embargo, dos ocasiones en las que esta reconstrucción se hace con el libro presente, pasando las hojas con el soporte de la imagen. Parece significativo que, en estos talleres (taller 7 y taller 15) y especialmente en el taller 15, los niños toman la palabra con mayor protagonismo para recrear el cuento leído en el encuentro anterior. Podríamos pensar que tienen dificultades para evocar los recuerdos de esas lecturas o para expresar lo que recuerdan sin el apoyo de la imagen. En el taller 15, frente a las ilustraciones, van surgiendo las palabras que refieren al texto leído anteriormente junto a lo que ven. Es el caso de la segunda lectura de “¡Vaya rabieta!” que se da de esta manera:

---

Coord: (...) Y el viernes, yo traje un libro, un cuento, que hoy lo traje también. Que si quieren lo podemos mirar para ver si se acuerdan del cuento. ((*Lo saca de la bolsa*))

Benicio: El mismo.

Coord: Es el mismo. El otro día fuimos mirando. Yo paso las hojas y ustedes le cuentan a Alfonso. Por lo menos para que lo vea. Se llama “Vaya rabieta”. Benicio, ayudanos, ((*está mirando para otro lado*)) o ayuda Micaela también.

Benicio: ((*Intenta pasar las hojas del libro*))

Coord: No, pero no con las hojas, las hojas las puedo pasar yo. A contarle a Alfonso qué era lo que le pasaba a este niño, Roberto. ¿Qué le había pasado a Roberto?

(...)

Micaela: Se lastimó.

Coord: Se lastimó. Tuvo un mal día, dice en el libro. Se lastimó, dice Micaela.

Micaela: El papá. ((*Señalando al papá en el libro*))

(...)

Coord: Las huellas, está el papá.

(...)

Coord: El campeón. Le dicen que hay espinacas.

Micaela: No quiere.

Coord: No quiere, dice Micaela. Está enojado. Y el papá dice: “*sube a tu habitación*”. Que se vaya para el cuarto. (Silencio) ¿Y qué empieza a pasar? ((*Aludiendo a que su cara se vuelve roja, y cada vez más enojada*))

Micaela: Rojo y rosado. ((*Señalando la cara de Roberto*)) ((*Muy bajito*))

Coord: Está enojado.

Micaela: ((*Continúa señalando la cara de Roberto*))

Coord: La cara, ¿qué le pasa en la cara?

Micaela: No, está rojo.

Coord: Enojado, enojado.

Micaela: Rojo.

Coord: Rojo, dice Micaela. Y, “*Rrrrhaa*” Sale de golpe, una cosa. Y la cosa, ¿qué empieza a hacer la cosa?

(...)

Micaela: Rompe todo.

Coord: Rompe todo. ¿Escuchás? ¿Escuchás lo que dice Micaela? ((*Dirigiéndose a Benicio que estaba mirando hacia otro lado*)) Rompe todo, la cosa.

(...)

Coord: Ay, cuidado, cuidado. Va a agarrar los juguetes y Roberto, ¿qué dice?

Benicio: Que no.

Coord: Que no.

Alfonso: Que no.

Coord: Que no. ¿No, Benicio? Le dice “no”. ((*Cambia de página*)) Y acá, ¿qué hace Roberto? ((*Aludiendo a que empieza a juntar sus cosas*))

Micaela: Juntando.

Coord: Está juntando.

(...)

Micaela: Chiquitito. ((*Señalando a la cosa que se volvió chiquita*))

Coord: Chiquitito. Se vuelve la cosa, se vuelve chiquitita.

(...)

Benicio: Chiquito.

Coord: Chiquito. Y, ¿qué hace Roberto con la cosa? ((*Haciendo referencia a que la guarda en una caja*))

Micaela: Le cierra la tapa.

Coord: Le cierra la tapa. ¿Por qué le cerrará la tapa? ¿Para qué?

Micaela: Pa que (incomprensible) ((*muy bajito*))

Coord: ¿Para qué?

Micaela: Para sacarla afuera.

Coord: ¿Para sacarla afuera? ¿La cierra para sacarla?

(...)

Coord: "A la caja y *quietita*" le dice.

Micaela: Se va (incomprensible)

Coord: ¿Cómo? No te entendí.

Micaela: Se va a la escalera.

Coord: Se va a la escalera. ¿Y saben qué dice acá? Dice: "*Papá, ¿queda postre?*"

---

En esta reconstrucción del cuento "¡Vaya, rabieta!", también se puede observar algunas de las características que tomó la coordinación en este taller más allá de este ejemplo. La coordinadora va recogiendo y repitiendo con claridad lo que cada niño dice, nombrándolos, realzando la voz de cada participante a modo de reconocimiento, invistiendo su palabra y su singularidad. Por otro lado va uniendo, a través de estructuras sintácticas, las ideas que traen los niños generalmente bajo la forma de palabras.

Otro punto interesante para analizar es el uso de la ilustración para la construcción de sentidos compartidos a través de las preguntas o las intervenciones de la coordinadora. Aparte de la lectura del texto escrito, se busca realizar la lectura de la imagen y la puesta en palabras de lo que se ve para ampliar la narración o descubrir una historia paralela y complementaria, como en el caso de "La sorpresa de Nandi". Al igual que las palabras van adquiriendo significado en las experiencias con otros, las imágenes también requieren del intercambio con el otro para adquirir sentido y reforzar el de las palabras. En algunos casos, la aparición de elementos desconocidos o el uso de términos cercanos pero no acertados por parte de los niños, pueden llevar a la coordinadora a introducir vocabulario nuevo, hecho que puede ser bien recibido, ignorado o incluso rechazado. En esta última opción, esto no se señala como un error sino simplemente se hace referencia al texto o se presenta la alternativa como un parecer u opinión por parte de la coordinadora. En el siguiente ejemplo, durante la lectura de "Beso, beso" en el primer taller, Benicio rechaza la propuesta de la coordinadora y esta no insiste frente a su negativa, continuando con la lectura:

---

Benicio: Y una mosca.

Coord: Y una mosca. A ver, qué me parece a mí, a mí me parece, ah, sí. Tiene alas, creo que es una libélula ((Se ríe))

Benicio: No.

Coord: ¿No? ¿Es una mosca?

Benicio: Sí.

Coord: Bueno, a ver, “y esto fue lo que oyó bebé hipopótamo:”

---

Más adelante en el transcurso del taller, él mismo pregunta por esa nueva palabra:

---

Benicio: Y, acá, ¿cómo se llamaban? ((Señalando las libélulas)).

Coord: Las libélulas, ajá. ¿Cómo se llamaban? Las libélulas (Incomprensible).

---

Por otro lado, algunas preguntas de la coordinadora apuntan a descubrir aspectos quizás no tan evidentes de las ilustraciones. En algunos casos, por ejemplo, pretenden buscarle un sentido a las expresiones de los personajes y procuran indagar en sus pensamientos o sentimientos. Por momentos, la coordinadora se ofrece como modelo para organizar la descripción de una ilustración, haciendo hincapié en las acciones y motivaciones de los personajes y no tanto en el tipo de descripción que suelen hacer los niños, centrada en la enumeración de algunos elementos presentes. En el pasaje que se presenta a continuación, se observa cómo la coordinadora busca que describan una escena del libro “Seamos amigos otra vez” pero la insistencia de los niños pasa por enumerar elementos de la ilustración, salvo un intento de Alfonso de decir lo que están haciendo los personajes del libro:

---

Benicio: Una escoba. ((Muy bajo))

Coord: Una escoba. Ah, una escoba.

Alfonso: Pirata.

Coord: Pirata. (Silencio) ¿Qué están haciendo esos niños? (Silencio) ¿Qué les parece?

Alfonso: Etan haciendo eto-.

Micaela: ((Bosteza))

Coord: ¿Están haciendo eso? (Silencio) ¿Qué están haciendo estos niños? (Silencio) Algo dijiste tú, Alfonso.

Alfonso: Perro.

Coord: Hay un perro también.

Alfonso: Arcos.

---

Más adelante en el mismo taller, la coordinadora les propone hacer ella misma la descripción de la ilustración que no estaba descrita en el texto:

---

Coord: Mirá, Micaela. ¿Qué está pasando acá? (Silencio) ¿Qué está pasando? (Silencio)  
¿Qué ven? (Silencio)  
Benicio: ((*Señala en el libro*))  
Coord: Contame qué ves.  
Benicio: (Incomprensible)  
Coord: ¿Lo qué?  
Benicio: Lapice.  
Coord: Lápices.  
Benicio: Lápices.  
Alfonso: (Incomprensible)  
Coord: ¿Quieren que les cuente que veo yo en esa imagen?  
Benicio: ((*Asiente*))  
Coord: ¿Les digo? Yo veo a un hermano mayor que está muy enojado, que parece que está gritando, levantando los brazos. Persiguiendo a la hermanita y la hermanita- Mirá...  
Benicio: Se jue corriendo.  
Coord: Se fue corriendo, eso iba a decir yo. La hermanita se va corriendo. ¿Por qué corre la hermanita? ¿Por qué te parece, Benicio?

---

Al ver que los niños se centran en la enumeración de elementos que aparecen en la ilustración, la coordinadora propone invertir los roles y ofrecerles su descripción de la escena presentada. De esta manera les presta su pensamiento cumpliendo una función de prótesis como hace la madre frente al infans (Aulagnier, 1993). Este acompañamiento parece ser necesario en el trabajo con niños muy pequeños o con niños que han tenido una oferta simbólica restringida en sus hogares.

#### 4.2.1.1 Caso Alfonso

A continuación, se recurre al caso de Alfonso para ilustrar algunos elementos de esta dimensión de análisis y ver qué papel juegan el taller con sus particularidades y la coordinadora en sus posibilidades para expresarse y comunicarse.

Alfonso tiene 4 años. Vive con su madre, su padrastro, tres medio hermanos, un hermano adoptivo y dos sobrinos que son nietos de su madre y que están a cargo de ella; uno de ellos es un bebé de un año. Ve a su padre biológico los fines de semana. Este tiene una afección neurológica hereditaria. Según la maestra, Alfonso tiene dificultades para expresarse, habla poco y se relaciona principalmente con su sobrina que tiene su misma edad y está en la misma escuela. Su madre dice que ella es la única que lo entiende cuando habla y que Alfonso se enoja y se frustra cuando sus hermanos no lo entienden, lo que lo lleva a inhibirse. La madre también dice que su dificultad para hablar puede estar relacionada con la condición de su padre y que está en lista de espera desde hace dos años para consultar con un foniatra, de acuerdo a la derivación que le hizo su pediatra.

Alfonso asiste a catorce de los diecisiete talleres que se llevan a cabo en la intervención. En el primer encuentro, se muestra interesado y participativo, descubriendo y nombrando elementos de las ilustraciones, especialmente detalles del escenario. Se hace difícil entenderlo ya que sustituye algunos sonidos por otros en la pronunciación de las palabras y se expresa con un ritmo acelerado que lo lleva a tartamudear al comienzo de sus intervenciones. Es común que exista un tartamudeo en estas edades, durante el proceso de adquisición del lenguaje pero, en este caso, parece haberse instalado hace un tiempo generándole frustración, según señala su madre. Al mismo tiempo, se mueve bastante en su lugar y señala con su dedo en el libro las cosas que va descubriendo, intentando en algún momento pasar él mismo las hojas del libro.

En el segundo taller prácticamente no interviene, no emite palabra ni participa de forma gestual, salvo alguna afirmación o negación con la cabeza frente a las preguntas de la coordinadora. Luego, en la siguiente instancia, retoma su participación mediante lo gestual. Alfonso usa las ilustraciones para señalar lo que parece llamarle la atención e incluso para responder a preguntas mediante gestos, como en esta situación del taller 4, durante la lectura de “Choco encuentra una mamá”:

---

Benicio: (Incomprensible) Abrió la boca. *((Haciendo referencia a la imagen donde aparecen la señora Osa y Choco con la boca abierta de la mano))*.

Coord: Abrió la boca. ¿Qué-

(...)

Coord: ¿Y qué estará diciendo?

(...)

Alfonso: ((*Señala las manzanas y hace un recorrido con el dedo hasta la boca del pájaro*))

Coord: Vos ves las manzanas ((*dirigiéndose a Alfonso*)). A ver, contame eso que me querés decir con tus palabras ((*dirigiéndose a Alfonso*)), porque me [parece que acá]

(...)

Coord: Ese gesto de la manzana, ¿a dónde va la manzana? (Silencio) ¿Qué será eso que me querés contar? (Silencio) ¿Qué te parece que va a pasar?

(...)

Alfonso: ((*No responde*))

Coord: ¿Tiene hambre?

Alfonso: ((*Asiente*))

Coord: ¿Y qué va a hacer entonces?

Alfonso: ((*Señala el pico del pájaro*))

Coord: Contame con tus palabras. (Silencio) A ver si yo entiendo bien, ¿será que la manzana se va a caer adentro de la- del pico del pájaro?

Alfonso: ((*Asiente, sonriendo*))

---

Alfonso parece hacerse entender por la coordinadora mediante gestos. La interpretación de estos y las preguntas para corroborarla le permite comunicar lo que quiere expresar. Al igual que en el caso de su madre, la coordinadora logra entenderlo y eso parece satisfacerlo porque termina asintiendo y sonriendo. De todas formas, teniendo en cuenta que lo había podido hacer en talleres anteriores, se le solicita el uso del lenguaje verbal como intento de estimularlo en el proceso hacia la oralidad.

Por otro lado, utiliza sonidos para participar, por ejemplo, mediante el uso de onomatopeyas cuando en las ilustraciones aparecen animales o juguetes: hace el sonido de un chanco o el ruido de un tren (“Chu-chu”).

En el siguiente taller, vuelve a participar activamente, respondiendo a las preguntas planteadas y realizando inferencias y anticipaciones sobre la historia e incluso haciendo una asociación con un libro visto en el taller anterior. Sus intervenciones comienzan, en algunos casos, con la repetición de la primera sílaba pero se comprende bastante bien lo que dice. A continuación, se puede observar cómo Alfonso, durante la lectura de “La babosa cariñosa” en el taller 5, hace referencia a la dinámica de la narrativa que se repite en el cuento “Choco encuentra una mamá”, leído en el taller anterior:

Coord: (...) *“Había una vez una pequeña babosa, muy sensible, y amorosa.”*

Alfonso: En-encontró un- una mamá.

Coord: ¿Encontró una mamá? Mirá. Y mirá lo que dice.

Alfonso: Y di- dicen que no. ((*Señalando a dos mariquitas del libro*))

Coord: ¿Qué dicen, Alfonso?

Alfonso: E-e-etos dicen que no.

Coord: ¿Dicen que no? ¿Que no es la mamá esa? Ah, como el cuento de Choco. ¿Le pregunta si es la mamá y le dice que no? Mirá. Vamos a ver qué dice acá, qué dice- qué está escrito. *“Tenía la piel húmeda, viscosa, y resbalosa. Y mucho amor necesitaba.”*

---

Finalmente, vemos que Alfonso logra inferir lo que sigue en el texto de acuerdo a cómo se viene dando la sucesión de hechos en la historia (cada animal le sugiere a la babosa que agregue algo a su aspecto para ser más abrazable por su madre) y por la información que le brinda la ilustración:

---

Coord: (...) *“La polilla vi- la vio y se encantó y le susurró con su vocecita “te faltan-” ”*

Alfonso: Alas.

Coord: *“... te faltan unas alas, tontita -le dice-”*. Mirá tú. ¡Qué impresionante! Le faltan unas alas, le dijo. *“Así que la babosa las fabricó con los [pétalos]-”*

---

Frente a su intervención, la coordinadora muestra su aprobación con una exclamación de asombro. De esta forma, al igual que en otros momentos de los talleres se reconoce la palabra de los niños al mismo tiempo que se cumple una función de narcisización.

En varias ocasiones, a lo largo de los talleres, Alfonso recurre al movimiento de su cuerpo para representar situaciones de la historia. Lo sensoriomotor tiene mucho peso en él a la hora de expresarse. Aparte del recurso a la imagen, el uso de onomatopeyas, los señalamientos con el dedo, las afirmaciones y negaciones con su cabeza, se expresa a través de gestos corporales a modo de imitación de acciones que se presentan en los libros, como se describe en los siguientes ejemplos.

En el taller 5, leyendo “La babosa cariñosa”:

---

Coord: (...) ¿Dónde está? ¿Arriba de?  
Alfonso: De un árbol.  
Coord: De un árbol. ¿Y qué estaba tratando de hacer?  
Alfonso: Vo- vo- volar.  
Coord: De volar. ¿Qué le pasó?  
Alfonso: Esa no- no- no- no vuelan.  
Coord: Las alas no vuelan, no le funcionaban las alas.  
Alfonso: *((Hace el movimiento de volar con las manos))*

---

En el taller 8, durante la lectura de “¿Quién quiere a mi hermanita?”:

---

Alfonso: *((Simula gritar con la manos alrededor de la boca como el Oso))*  
Coord: Y Alfonso vuelve a hacer el gesto de llamar así “ouh”.

---

Finalmente, en el taller 15, frente a una ilustración de “Willy, el tímido”:

---

Alfonso: *((Muestra sus brazos imitando a los gorilas que exhiben sus músculos))*  
Coord: Estás mostrando los músculos.

---

En el caso de Alfonso y, muchas veces en relación al resto del grupo, la coordinadora procura ir solicitando la participación de los niños, insistiendo más allá de los silencios que se suceden frente a cada pregunta. Cuando estos participan señalando con el dedo en contacto con el libro, se les pide que señalen desde su lugar y utilizando palabras. Esta búsqueda implica intentar tomar distancia y pasar del cuerpo a una comunicación más abstracta como es la del lenguaje oral. En un siguiente paso, se busca pasar de las palabras aisladas a descripciones que impliquen oraciones con sus respectivas acciones. Al mismo tiempo y especialmente en el caso de Alfonso, se pone un límite a la invasión del espacio del otro, como cuando intenta pasar las hojas del libro o le hace cosquillas a la coordinadora.

Más adelante en el transcurso de los encuentros, se registra una participación más acentuada por parte de todos los niños y también de Alfonso. Después de varios talleres en donde parecía dominarlo la necesidad de movimiento, interviene usando un lenguaje un poco más elaborado y no solamente palabras aisladas, logrando hacer uso del lenguaje verbal expresivo para transmitir razonamientos interesantes con respecto a detalles encontrados en las ilustraciones que no fueron colocados al azar por el autor. Estas intervenciones también reciben el reconocimiento de la coordinadora a modo de investimento libidinal cuando les pide a sus compañeros que reparen en lo que está diciendo. Esto es lo que sucede al leer “Buenas noches, gorila”:

---

Alfonso: ¡Pero esta es la llave! ((*Señalando la llave naranja*))

(...)

Coord: (...) ¿Esa es la llave de qué?

Alfonso: Esta llave naranja es para- para acá adentro. ((*Señalando la jaula del gorila que también es naranja*))

Coord: Miren lo que dice Alfonso. Que la llave naranja es la que abre esta puerta.

Alfonso: Sí.

Coord: Ah.

Alfonso: Y esta. ((*Señalando la llave violeta*))

Coord: ¿De dónde será esa?

Alfonso: Esta va para acá. ((*Señalando otra jaula más pequeña de color violeta*))

Coord: Ah, para la jaula aquella.

Alfonso: Y esta va- va para acá.

---

En el siguiente taller, Alfonso realiza una reflexión de lo que sucede en la historia, basándose en un detalle de la ilustración. En el cuento, Sapo y sus amigos tienen miedo y no pueden dormir de noche por los ruidos y lo que ellos creen que son fantasmas. Alfonso aporta una interpretación personal a esa situación que no forma parte del texto escrito: fueron los pájaros los que asustaron a Sapo y sus amigos. En las escenas nocturnas se ven ojos que brillan en la oscuridad y en las escenas diurnas aparecen unos pájaros sobre el techo de una de las casas. Alfonso se muestra ansioso por transmitir su descubrimiento, intentando pasar las páginas y expresando su deseo de mirar más adelante en el libro:

---

Coord: “Salió de la cama y corrió por el bosque oscuro hasta llegar a la casa de Pata.”

Alfonso: Aíá. ((Señalando los ojos que aparecen en la oscuridad))

Coord: ¿Qué hay ahí? Contame. Si quer-

Alfonso: ¡Ojos!

(...)

Alfonso: Acá y acá y acá. ((Se para y señala los ojos en la oscuridad))

Coord: Ahí, ahí y ahí, ¿qué hay?

Alfonso: Ojos. ((Se para))

---

Alfonso: Eto fueron. ((Señalando a los cuervos que estaban en el techo de la casa de Sapo))

Coord: ¿Ellos fueron qué? ¿Qué hicieron los pájaros?

Alfonso: No, etos. ((Volviendo a señalar a los cuervos))

Coord: ¿Ellos fueron qué? Contame. (Silencio) ¿No me querés decir? ¿Sigo?

Alfonso: ((Intenta pasar la hoja))

Coord: Yo sigo, yo paso la hoja. Yo paso la hoja. Ya vas a-

Alfonso: Quieo mirá.

Coord: Ya vas a ver, ya vas a ver. Ya- ya paso la hoja, ya paso la hoja.

Alfonso: Ete fueron. ((Señalando a los cuervos nuevamente))

Coord: Ah mirá, aparecen por todos lados esos pájaros negros.

---

En la reconstrucción del cuento, repasando las ilustraciones, la coordinadora retoma su intervención, profundizándola a través de preguntas:

---

Coord: (...) Cuando aparecieron ellos y tú dijiste "Fueron ellos". ¿Qué te pareció?

¿Fueron ellos qué?

Alfonso: Qui ellos fueon.

Coord: Ellos fueron ¿qué? A ver, a ver si- si pensé bien. ¿Fueron ellos qué?

Alfonso: Mirá, mirá. ((Señala los ojos en el bosque))

Coord: Ah, los ojos de la- que se ven en el bosque. ¿Estos? ((Señalándolos en el libro))

Alfonso: ((Intenta pasar las hojas))

Coord: A ver, esperá que yo paso las hojas, Alfonso. Despacito. ¿Estos ojos del bosque tú decís que son los pájaros? ¿Sí? ¿Te pareció eso?

Alfonso: Sí.

Coord: A ver, despacito, despacito. Despacito. ¿Estos? ((Señalando en el libro))

Alfonso: Qui (incomprensible) etos.

Coord: ¿Estos qué?

Alfonso: ¡Etos jueron!

Coord: ¿Ellos fueron que hicieron ruido?

Alfonso: Sí.

Coord: Ah, que hicieron ruido y ¿los asustaron?

Alfonso: Sí.

---

Podemos observar, cómo, a través de sus reflexiones, Alfonso crea teorías propias para explicar lo que no sabe, lo que el cuento no le ofrece. Probablemente se formula preguntas que no logra expresar verbalmente pero que lo estimulan en ese camino.

Hacia el final de los talleres y después de faltar a dos encuentros, Alfonso vuelve con muchas ganas de participar pero no se le entiende lo que dice, salvo en contadas ocasiones donde utiliza palabras aisladas, la mayoría de las veces para hacer referencia a elementos de las ilustraciones. Luego de un tiempo sin asistir a la escuela y a los talleres, parece haber un retroceso en algunos aspectos observados con anterioridad.

El caso de Alfonso muestra la situación de un niño con notorias dificultades para hacer uso del lenguaje verbal expresivo pero que no parece tener dificultades en el aspecto receptivo y de la comprensión. Cuando parece afianzar su seguridad y hacer uso del lenguaje oral, demuestra que puede comprender, razonar e interpretar lo que está viendo y escuchando. Para lograrlo, parece clara su necesidad de apoyarse en los aspectos sensoriomotrices de la comunicación y en el soporte de la imagen. También parece justo pensar en lo importante del vínculo transferencial con la coordinadora que busca comprenderlo incluso cuando se limita a un lenguaje gestual pero al mismo tiempo lo habilita y estimula a pasar a registros más complejos y abstractos de la comunicación y expresión. Las intervenciones de la coordinadora buscan dar cuenta de su intento desesperado por expresarse y ser entendido, asumiendo la función de una madre intérprete, función que quizás tuvo fallas en etapas más tempranas de su vida. Podemos decir que le presta su preconciente a través de su actividad traductora e interpretativa (Kaës, 2012). La intervención del taller no puede suplantar lo que parece ser una necesidad notoria de recurrir a un apoyo fonoaudiológico pensando en lo que se observa y también en sus antecedentes familiares, pero estos aspectos afectivos y vinculares que aportan la relación con la coordinadora y el trabajo en grupo con la mediación de la literatura infantil pueden llegar a apuntalar los procesos de simbolización en este niño.

Finalmente, en lo que refiere al análisis de los aspectos primarios de la simbolización en los talleres, el caso de Alfonso parece ayudar a pensar en la necesidad de apoyarse en los registros sensoriomotores y en la imagen para apuntar a la complejización de los procesos de simbolización y adquisición del lenguaje. Esto mismo es descrito por Kachinovsky (2016b) al referirse al caso de una niña de seis años, participante de un taller clínico-narrativo en el nivel escolar. La autora señala que el taller tiene un efecto protolingüístico en esta niña cuya expresión tiene un fuerte componente corporal pero que, a pesar de su naturaleza regresiva, termina dando paso a la producción verbal.

#### *4.2.1.2 Síntesis de la primera dimensión*

Como síntesis del análisis en torno al uso de la imagen y al registro sensoriomotriz en los talleres clínico-narrativos con niños de educación inicial, se puede decir que el manejo de estos recursos parece implicar que, al apoyarse en estos aspectos de la simbolización primaria, se puede apostar a complejizar los procesos de simbolización y acceder a la simbolización secundaria o a lo que Green (1996) conceptualiza como proceso terciario. Este concepto refiere a un equilibrio inestable entre los procesos primarios y secundarios, que se relaciona con la idea de creatividad a partir de la actividad reflexiva. El proceso terciario tiene como resultado una cierta heterogeneidad o movilidad psíquica que entrelaza actividades principalmente primarias con producciones simbólicas complejas, características del proceso secundario. De esta forma se puede plantear que nuestro objetivo en estos talleres es apuntar a los procesos secundarios propios del lenguaje verbal partiendo de los procesos primarios, a través de la complejización de los procesos de simbolización que implica el proceso terciario.

#### *4.2.2 Segunda dimensión - Ritmo: repetición y sorpresa*

Para introducir este apartado, es necesario presentar cómo surge esta dimensión de análisis en el transcurso de la investigación, proceso que además sirve de insumo para el propio análisis. En lo que refiere a la experiencia del taller clínico-narrativo de este estudio, ya desde la planificación y, sobre todo, teniendo en cuenta las características de los niños que conformaban el grupo y lo planteado en relación a las formas primarias de la simbolización, se piensa en recurrir a estructuras sintácticas simples, con repeticiones, retahílas u onomatopeyas, priorizando el aspecto sonoro y lúdico de las palabras como instancia que suscite el placer por el lenguaje verbal. Algunos libros presentados cuentan con estas características pero otros incluyen una trama más convencional, propia de los

cuentos. En algunos casos particulares, se introducen libros exclusivamente de imágenes donde se van descubriendo elementos ocultos mediante diferentes mecanismos: despliegue de solapas o despliegue de elementos tridimensionales, tipo pop-up. El recurso a algunos de estos libros fue pensado como complemento de otros seleccionados en función de las temáticas que parecían ser más cercanas a la conflictiva de los niños o a su etapa del desarrollo pero tomaron un papel más protagonista de lo previsto.

Una vez que finalizan los talleres y se comienza con la sistematización del material recogido y de las notas que acompañan cada taller, queda la sensación de que las situaciones de mayor participación y disfrute de los niños corresponden a la lectura o presentación de libros donde se pone en juego la repetición, bajo distintas formas, o de aquellos que implican el descubrimiento de elementos ocultos, sin texto pero con un fuerte componente de sorpresa.

Con el fin de analizar si esta impresión se relaciona de alguna manera con lo sucedido en los talleres, se busca una forma de cuantificar las intervenciones de la coordinadora y de los niños durante la lectura de cada libro, incluyendo los pasajes de las desgrabaciones desde el comienzo de la lectura hasta el final de esta. Se tiene en cuenta la toma de turnos para definir las unidades de intervención y se contabilizan las expresiones verbales y no verbales de los niños. En el caso de la coordinadora, se considera una nueva intervención cuando ésta va precedida por un silencio por parte de los niños que implica un turno pero no una intervención. Del recuento realizado se pasa a un cuadro que presenta los porcentajes de intervención de acuerdo al tipo de libro presentado (Sin repetición / Con repetición de estructura narrativa y/o de sintaxis y léxico / Libro sorpresa).

	<b>Libro</b>	<b>Tipo de libro</b>	<b>Intervenciones Coordinadora</b>	<b>Intervenciones Niños</b>
<b>Taller 1</b>	La sorpresa de Nandi	Repetición	48,90%	51,10%
<b>Taller 1</b>	Beso, beso	Repetición	47,30%	52,70%
<b>Taller 2</b>	En el prado	Sin repetición	57,0%	43,0%
<b>Taller 2</b>	Vamos a cazar un oso	Repetición	51%	49,00%
<b>Taller 3</b>	Colección Veo Veo	Libro sorpresa	47,80%	52,20%
<b>Taller 3</b>	No quiero ir a dormir	Repetición	51,10%	48,90%
<b>Taller 4</b>	Choco encuentra una mamá	Repetición	61,80%	38,20%
<b>Taller 5</b>	La babosa cariñosa	Repetición	50,30%	49,70%
<b>Taller 6</b>	Mi madre es rara	Sin repetición	54,00%	46,00%
<b>Taller 7</b>	Del 1 al 10	Libro sorpresa	42,30%	57,70%
<b>Taller 8</b>	Quién quiere a mi hermanita?	Sin repetición	56,00%	44,00%
<b>Taller 9</b>	Seamos amigos otra vez	Sin repetición	60,80%	39,20%
<b>Taller 10</b>	Buenas noches, gorila	Repetición	44,70%	55,30%
<b>Taller 11</b>	Sapo tiene miedo	Sin repetición	55,60%	44,40%
<b>Taller 12</b>	Sapo enamorado	Sin repetición	56,70%	43,30%
<b>Taller 13</b>	OH	Libro sorpresa	54,70%	45,30%
<b>Taller 13</b>	Willy el soñador	Repetición	52,70%	47,30%
<b>Taller 14</b>	Vaya rabieta	Sin repetición	61,80%	38,20%
<b>Taller 15</b>	Willy el tímido	Sin repetición	51,90%	48,10%
<b>Taller 16</b>	Willy y Hugo	Sin repetición	61,80%	38,20%
<b>Tipo de libro</b>				
<b>Repetición</b>	Libros donde hay una estructura narrativa repetitiva y/o sintaxis y léxico que se repite			
<b>Libro sorpresa</b>	Libro donde van apareciendo imágenes ocultas			

La presentación de estas cifras no pretende demostrar que existe una relación significativa entre las dos variables sino simplemente observar, en un análisis más detallado del material, lo que se recoge como impresión vivencial de la investigadora en algunas lecturas. En todos los casos que la participación de los niños supera el 50% (señalado en amarillo en el cuadro), el libro presentado incluye, en algún aspecto, el factor de la repetición o implica el manejo de la sorpresa. Se destaca, en este sentido, el libro pop-up “Del 1 al 10” en el cual detrás de cada número se descubren animales despleables, mediante diferentes mecanismos, en la misma cantidad que el número que los oculta. Frente a este libro, los niños tuvieron verdaderas reacciones de emoción y disfrute, además de participar de forma notoria.

Podríamos pensar que el placer de lo previsible, la sensación de control y de descubrimiento de regularidades están en la base de estas experiencias de disfrute y de deseo de expresión. Por otro lado, el factor sorpresa también está presente en estos libros que juegan con la repetición de una estructura narrativa, presentando un momento de

tensión y de alivio de forma lúdica y agradable. Este último recurso está llevado al extremo en aquellos libros donde se descubren figuras ocultas. La experiencia parece consistir en el manejo de la espera y la incertidumbre y el descubrimiento de figuras coloridas y agradables que tranquilizan y vuelven tolerable la tensión como en los juegos de la madre con su bebé descritos por Marcelli (2007).

A continuación, se presenta un pasaje de la presentación de libro “Del uno al diez” para intentar ejemplificar las expresiones de emoción y disfrute de los niños frente al suspenso que genera la coordinadora y a la sorpresa que se desvela, en este caso, detrás del número ocho:

---

Coord: Y el ocho. ((*Todos están parados*))  
Federico: (Incomprensible)  
Coord: Siéntense, siéntense.  
Federico: ¿Qué hay?  
Coord: ¿Qué hay? ¿Qué hay? Atrás del ocho. ¡Ay!  
Micaela: ((*Golpetea los pies en el piso*))  
Coord: ¿Qué hay? ¿Qué hay? ¿Qué hay?  
Federico: (Incomprensible)  
((*Todos se emocionan al ver mariposas que salen detrás del ocho*))  
Federico: ¡Wow! ((*Grita emocionado*))  
Coord: ((*Ríe*))  
Micaela: Mariposas.  
Benicio: Uno, do, tre, cuatro.  
Federico: ¿Y qué es?  
Benicio: (Incomprensible) ((*Sigue contando*))  
Coord: ¡Ocho mariposas!  
Federico: Y ta.  
Benicio: Ocho.  
Federico: ((*Se ríe*))  
Coord: ((*Acerca las mariposas a las caras de los niños imitando que vuelan*))

---

Otro punto relacionado con el ritmo dentro de los talleres, tiene que ver con el encuadre. Desde la coordinación, se proponen algunas condiciones que se mantienen

estables a lo largo de los talleres para generar la confianza en los niños y esa capacidad de anticipar lo que va a suceder. Se puede decir que el encuadre está relacionado con los macroritmos planteados por Marcelli (2007). Se plantea mantener fijas, por ejemplo, las variables de espacio y tiempo y las normas de convivencia relacionadas al dejar escuchar, ver y hablar al otro, manejando los turnos de intervención. De esta forma se busca una estabilidad que habilite la emergencia de lo singular.

En la experiencia que se relata en esta tesis surgieron varios inconvenientes con respecto a la continuidad de los talleres. Las ausencias de las maestras y sus certificaciones significaron un escenario de incertidumbre en relación a cuándo sería el próximo encuentro y con respecto a la finalización de estos. Por este motivo, la coordinadora anuncia, en un par de ocasiones, la posibilidad de que falte poco para finalizar los talleres ya que esto depende de una situación médica de la maestra. El manejo de la incertidumbre implica, desde la coordinación, transmitir la información que se posee y honestidad en cuanto a lo que no se sabe.

Los siguientes pasajes ilustran esas situaciones:

---

Coord: ¿Cómo están? Hace muchos días que no nos vemos. Nos vimos hace como 10 días. El viernes nos íbamos a ver, pero Laura no vino (la única maestra de Nivel 4 que estaba concurriendo y recibiendo a los niños de su grupo y los que quisieran quedarse del otro grupo). ¿Y ustedes? ¿Vinieron el viernes pasado? ¿Se acuerdan?

Benicio: Sí.

Coord: ¿Sí? ¿Y con quién estuviste que no estaba Laura? Nosotras no vinimos porque Laura nos avisó que no iba a venir. Y él miércoles, ahora hace dos días, que nos teníamos que ver también...

(...)

Coord: (...) Saben que yo, el miércoles pasado, estaba enferma, estaba en cama con gripe, por eso no pude venir (...).

---

(Taller 2)

---

Coord: (...) Y, ¿saben qué? Me parece que nos vamos a tener que quedar con las ganas de charlar un rato porque ya nos tenemos que ir. Vieron que empezamos más tarde. ¿Qué

les parece si el viernes, si estamos todos, si viene Laura y estamos todos acá, nos vemos, conversamos sobre este cuento, sobre "La babosa cariñosa"? ¿Quedamos así? (Silencio) ¿Sí?

Alfonso, Benicio y Micaela: ((*Asienten con la cabeza*))

---

(Taller 5)

---

Coord: ¿Sí? ¿Saben una cosa? Alfonso, Benicio y Micaela. Quedan poquitos encuentros para vernos acá en el taller.

Micaela: ((*Levanta los brazos y se despereza*))

Coord: ¿Sí? Quedan pocos encuentros. Y si hay algún día que Laura no viene o que ustedes no vienen, no nos vemos, ¿ta? Así que quedan pocas veces para [juntarnos]

Benicio: (Incomprensible)

Coord: ...para conversar y leer cuentos ¿sí?

Benicio: (Incomprensible)

Coord: Después de que terminemos de vernos acá en el taller, nos vamos a ver igual. Yo los voy a ver a cada uno de ustedes para que vengan de a uno, ¿ta? Pero acá todos juntos nos vamos a ver algunas veces más. Capaz que una vez más, capaz que dos veces más o tres veces más ¿sí? ¿Qué les parece eso? (Silencio) ¿Qué les parece? Que queden poquitos encuentros del taller para leer cuentos. (Silencio) Bueno, ahora si quieren les puedo dar una hoja para que hagan un dibujo, ¿sí? ¿Tienen ganas?

---

(Taller 11)

---

Coord: (...) Les voy a decir una cosa. Hoy es miércoles. El viernes, el viernes, Benicio ((*que estaba acostado en el banco*)). El viernes que viene, Laura me dijo que no sabe si va a venir, así que no sabemos si vamos a tener el taller o no. Y después, quedan dos días para juntarnos, miércoles y viernes. Así que- que quedan dos o tres reuniones, ¿sí? Para terminar. (Silencio)

(...)

Coord: Acuérdense que el viernes capaz que no nos vemos, si no viene Laura. Todavía no sabemos, igual nos vemos la semana que viene. (...)

---

(Taller 15)

#### 4.2.2.1 Caso Micaela

Finalmente, en lo que refiere a la separación, a la presencia y la ausencia, relacionada con el ritmo y con la posibilidad de dar lugar a la simbolización, el caso de Micaela puede ilustrar estos aspectos y otros que también parecen estar relacionados con su conflictiva.

Micaela tiene cuatro años. Nació con ictericia y estuvo cuatro días en incubadora, por lo cual la madre no la amamantó sino que le dio la leche que se ordeñaba. Vive con sus padres y su hermana menor que tiene dos o tres años. Convive en el mismo terreno con tíos, primos y abuelos. Parece tener una relación muy estrecha con la tía que la cuidaba hasta hace poco porque tuvo una bebé. La madre señala que es muy reservada y le cuesta abrirse con los demás, especialmente con otros niños. Esta situación ya se observaba en el CAIF donde asistía anteriormente pero, según la madre, su hija habla mucho en casa y se muestra extrovertida. Micaela es más apegada a la madre mientras que su hermanita es más apegada al padre.

La maestra relata que, en la clase, se muestra inhibida y muy dependiente de la presencia del adulto. No habla, salvo en contadas ocasiones con ella, y no se integra con sus compañeros. Por momentos llora, especialmente cuando se juntan los dos grupos de nivel cuatro y pide por la tía. Durante las entrevistas diagnósticas, se mostró muy angustiada a pesar de haber establecido un buen vínculo con la entrevistadora. También se ven señales de angustia en las técnicas gráficas y confusión con respecto al entorno familiar. Por este motivo, se eleva un informe a la dirección de la escuela y se realiza una entrevista de devolución con la madre para ponerla al tanto de lo observado y en conocimiento del informe elaborado. Se le sugiere realizar una consulta en el SAPPa pero tenemos entendido que ésta no se llega a concretar.

Micaela asiste a todos los encuentros del taller pero no participa en uno de ellos porque se tiene que retirar enferma. En el primer taller, se muestra bastante pasiva, parece desconfiada en su actitud corporal y reticente a cambiarse de lugar cuando lo hacen los demás, negando con la cabeza frente a los pedidos y preguntas de la coordinadora. Está atenta, mirando fijamente los libros, y su primera intervención verbal espontánea corresponde al momento en que reaparece la mamá hipopótamo en el libro “Beso, beso”.

En la historia el bebé hipopótamo se separa de la madre para ir a recorrer diferentes lugares de su entorno, en los que va encontrando otras crías junto a una figura parental, hasta que recuerda que olvidó darle un beso a su mamá. El personaje desanda el camino y, cuando llega al lago donde debería estar su madre, no la encuentra. Tras ese momento de tensión y espera, en la siguiente página la mamá emerge del agua para dar lugar al reencuentro y al beso entre ambos. El siguiente pasaje, muestra qué sucede en este momento:

---

Coord: Porque la mamá no está, dice Federico, a ver. *“Entonces de las aguas profundas surgieron”*,

Micaela: [Acá ta la mamá] ((*Señalando en el libro la mamá hipopótamo en un tono muy bajito*)).

Coord: Acá está la mamá, dice Micaela. *“Surgieron dos ojos brillantes, dos pequeñitas orejas y una-”*

---

Parece significativo que Micaela haga su primera intervención en este momento luego de transcurrido gran parte del taller sin participar. Probablemente, el alivio del reencuentro con la figura materna haya hecho eco en ella y esté relacionado con su angustia, reflejada en la dificultad que presenta habitualmente para tolerar la separación durante el horario escolar y en una atención marcada en el afuera al estar en el espacio de taller. Su mirada se pierde, por momentos, en el ventanal que está a sus espaldas y da a la calle principal de la escuela y al camino que dirige a su casa. Más adelante en el mismo encuentro, Micaela interviene en contadas ocasiones con palabras aisladas y un tono de voz muy bajo.

Parecería ser que ese momento deja huella en Micaela, probablemente por una identificación con el personaje del bebé hipopótamo. Así parecen demostrarlo dos situaciones que se dan en los dos últimos encuentros. En el taller 16, cada niño elige un libro, entre todos los que se leyeron en los talleres, para presentarle al resto de los niños de nivel 4 que no participaron de la propuesta. Micaela elige “Beso, beso” como primera opción y se muestra firme en su decisión cuando se le da la posibilidad de cambiarlo por otro. En el último taller, se realiza una actividad de cierre que implica la creación de una historia usando como soporte la confección de tres páginas ilustradas. Los niños deben elegir un personaje entre varios de los que conocieron en los libros del que cuentan con tres imágenes diferentes (en cada una el personaje tiene una actitud distinta). En las tres

páginas en blanco, los niños van ubicando a su personaje, mientras se intenta construir una historia por medio de las preguntas de la coordinadora que trata de darle forma al relato. Al finalizar la actividad, los niños pueden elegir llevarse los tres recortes de otro personaje como recuerdo. Micaela se muestra muy resistente a participar, como lo veremos más adelante, pero con la ayuda de la coordinadora que recuerda su elección en el taller anterior, manifiesta que su decisión es elegir al hipopótamo bebé del libro “Beso, beso” para confeccionar la historia. Al irse, elige decididamente al personaje de la madre del libro “Mi madre es rara”, hecho que también puede ayudarnos a pensar más adelante.

En el segundo y tercer taller, Micaela participa cada vez más, a través de gestos, señalando con el dedo y mediante palabras que describen lo que ve en los libros. Su actitud parece demostrar más confianza dentro del grupo, usándolo también para contar cosas personales. En uno de los libros presentados (“No quiero ir a dormir”), el tigrecito sale a recorrer la selva durante la noche y la narrativa tiene varios puntos en común con el libro “Beso, beso”. Quizás por esto último, en el repaso de una escena donde aparece un bebé elefante con una figura parental, se da una de las intervenciones más elaboradas de Micaela, hasta el momento, de la siguiente manera:

---

Micaela: La mamá no está.

Coord: La mamá no está, está el papá. ¿Dónde estará la mamá?

(...)

Micaela: En el agua.

Coord: ¿En el agua? ¿Qué estará haciendo?

---

La participación oral de Micaela para hacer referencia a la presencia, ausencia o aparición de la figura materna o a la ausencia de un personaje identificado como bebé se da en varios talleres. Estas intervenciones parecen dar cuenta de una preocupación con respecto al tema de la separación. En el taller 8, esto se observa de la siguiente manera:

---

Coord: (...) *“Dicho y hecho, ya están los tres en camino. Tardan muchísimo en llegar al río porque su hermanita se detiene a cada momento para recoger frutas, flores o atrapar mariposas.”*

Micaela: (Incomprensible)

Coord: ¿Quién es?

(...)

Coord: ¿Qué es eso? (Silencio) ¿Vos qué dijiste, Micaela? ¿El papá?

(...)

Coord: ¿Apareció el papá?

Micaela: La mamá.

Coord: [¿Apareció la mamá?]

(...)

Coord: ¿Qué va a hacer el pájaro?

Micaela: No está el bebé.

Coord: No está el bebé, dice Micaela. Micaela se dio cuenta de algo, que no está el bebé. Y Alfonso quiere decir algo. Ahora- ahora voy a mostrar qué pasa después. A ver. *“Pero cuando la canasta está llena, la hermanita ya no está.”* Cómo dijo Micaela que se dio cuenta que no estaba la bebé.

(...)

Coord: Es de noche, dice Benicio.

Micaela: No está la bebé.

Coord: No está la bebé, dice Micaela.

---

Si bien la bebé del cuento es la hermanita menor del osito, es probable que Micaela se identifique con ella. En una ocasión en que la coordinadora le pregunta por su hermana menor, ella dice que “Juli” es más grande que ella a pesar de tener uno o dos años menos.

A las participaciones de Micaela que refieren a la presencia, ausencia y aparición de la figura materna o la figura del bebé que señalamos anteriormente se le suma una intervención que podría estar relacionada con el tema de la separación. En el taller 7, durante la relectura de “Mi madre es rara”, se expresa en relación a dos imágenes que presenta el libro. En una página se ve a la madre de la protagonista recién levantada, con cuernos y uñas afiladas y, en la siguiente página, se ve a la misma madre sin esas características, luego de haber tomado el cafecito de la mañana. El intercambio se da de la siguiente manera:

---

Coord: ¿Y qué pasó con la mamá?

(...)

Micaela: Ete no es la mamá, es un tigre. ((*Señalando la imagen en donde la madre está con los cuernos*))

Coord: Este no es la mamá, es un tigre [dice Micaela.]

(...)

Micaela: ¡Esta es la mamá! ((*Señalando la imagen en donde la mamá ya no tiene los cuernos*))

Coord: Está es la mamá. ¿Y qué habrá pasado [entonces]

---

Parecería ser que Micaela no puede integrar los aspectos monstruosos de la primera figura materna, llegando a desmentir lo que plantea la imagen y el texto que dice que es la misma que la segunda. Quizás sus sentimientos hostiles frente a las fallas y las separaciones de la figura materna (ya sea madre o tía cuidadora) que pueden ser vividas como abandonos no están pudiendo ser expresados o recibidos por su entorno y se manifiestan a través de su inhibición en la escuela.

Estos sentimientos hostiles parecen aflorar también en la interpretación de Micaela de una ilustración del libro “¿Quién quiere a mi hermanita?” en el taller 8 pero esta vez en relación al vínculo fraterno. En la imagen se ve al osito enojado, llevando de la mano a su hermanita que está con la boca abierta. Micaela ve la ilustración de la siguiente manera:

---

Coord: ¿Está qué?

Micaela: (Incomprensible)

Coord: Ay, no te escucho, más fuerte. ¿Está qué?

Micaela: Está mordiendo.

Coord: Está mordiendo, dice Micaela. ¿Quién está mordiendo a quién? (Silencio) ¿La hermanita al Osito?

Micaela: ((*Asiente*))

Coord: Lo está mordiendo. ¿Y por qué lo estará mordiendo? ¿Por qué te parece que lo está mordiendo?

---

Aquí también podríamos pensar que ella se identifica con la hermanita menor que es la misma bebé que más atrás contábamos que desaparecía, hecho que Micaela repara antes de que se señale en el texto del cuento.

Otra situación que parece estar en sintonía con lo mencionado anteriormente con respecto a su dificultad en procesar las separaciones, es la decisión de Micaela de llevarse el dibujo realizado luego del momento de lectura y de no aceptar la propuesta de dejárselo a la coordinadora como el resto de los niños. La coordinadora le habilita su negativa y así se inaugura un ritual que se va a repetir en todos los talleres en que se da la instancia de dibujo, transformándose en una especie de juego en el que se despliegan gestos de complicidad y picardía. En todos los casos, se recurre a la foto como alternativa que ella acepta, siempre precedida por la pregunta o sugerencia de la coordinadora de dejarle el dibujo. Vemos cómo, en el taller 11, se da lo descrito anteriormente:

---

Coord: A ver, prestame una crayola que voy a escribir el nombre de- de Micaela. ((*Escribe el nombre*)) Mirá escribí "Micaela" y la fecha de hoy, veinticinco del nueve del diecinueve. (Silencio) ¿Qué vas a hacer con ese dibujo? Que me mirás con cara sonriente. ¿Qué vas a hacer con el dibujo?

Micaela: ((*Sonríe*))

Coord: ¿Me lo vas a dejar?

Micaela: ((*Niega sonriendo*))

Coord: ¿No me voy a quedar ningún dibujo tuyo?

Micaela: ((*Niega sonriendo*))

Coord: ¿Ni uno? ¿Ni uno de los dibujos del taller? ¿Qué tengo que hacer entonces?

(Silencio) ¿Le puedo sacar una foto?

Micaela: ((*Asiente*))

Coord: ¿Sí? ¿Querés que le saque una foto?

Micaela: ((*Asiente*))

Coord: Bueno. Ahora le saco una foto. Lo dejo acá hasta que terminen ¿sí?

Micaela: ((*Asiente*))

---

Como vemos, la posibilidad de separarse y tolerar esas separaciones se juega en Micaela en la transferencia con la coordinadora pero también con el resto del grupo y el espacio del taller. A lo largo de los encuentros, la evolución de su seguridad y confianza es notoria, primero en relación a la figura de la coordinadora y luego con sus pares. Su actitud corporal va cambiando, se mueve cada vez más, incluso se muestra inquieta por momentos, empieza a mostrar una faceta pícaro, intentando transgredir tímidamente algunas normas

pero, sobre todo, se va mostrando cada vez más alegre, sonriente y espontánea. Trae al taller muchas anécdotas familiares y personales y participa en relación a los cuentos de forma creciente. Van apareciendo comportamientos que demuestran confianza en el espacio del taller, expresiones de deseo, opiniones que se diferencian de la de los otros, como en los siguientes dos ejemplos que corresponde al taller 8 y al taller 13:

---

Coord: ¿Querés decirnos algo más? ¿Alguno quiere decir algo más del cuento antes de ir a hacer el dibujo?

Alfonso: No.

Coord: ¿No?

Micaela: Yo sí.

Coord: ¿Vos sí? ¿Qué querés decirnos? Contanos.

Micaela: Quiero pintar.

---

(Taller 8)

---

Coord: Ojo, despacito. Siéntense, siéntense, que yo les muestro. Este, mírenlo bien eh, y este. ¿Es el mismo?

Benicio: No.

Micaela: ((*Afirma con la cabeza*))

Coord: ¿Cómo te das cuenta que es el mismo? ¿Qué te parece? A ver.

Benicio: No es el mismo.

Coord: ¿Es el mismo?

Benicio: No. ((*Se levanta nuevamente*))

Coord: ¿No? ¿Cómo te diste cuenta? ¿Cómo- por qué te parece-

Micaela: Es el mismo, sí.

Coord: Es el mismo, dice Micaela. Y, ¿por qué?

Micaela: Porque son verdes.

---

(Taller 13)

Otro aspecto en el que se observa un cambio en Micaela tiene que ver con los dibujos que realiza al final de los talleres. Durante la mayoría de los encuentros, se repite la

misma forma de expresión gráfica, con una sucesión de rayas de colores que buscan rellenar toda la hoja. En el taller 14, aparece algo nuevo. Micaela dibuja el contorno de su mano, dejando una huella propia, y en el taller 15, dibuja un corazón que se transforma en manzana con palito y se acompaña por la anécdota de un paseo al Parque Rodó y luego, por la expresión explícita de sus necesidades y demandas.

---

Micaela: Yo estoy haciendo un corazón.

Coord: Un corazón, ah, qué lindo corazón.

(...)

Coord: ¿Es un corazón? ¿Y qué más? ((Dirigiéndose a Micaela))

Micaela: (Incomprensible)

Coord: ¿Eh?

Micaela: No es un corazón.

Coord: ¿No? Ah, ¿no es un corazón? Pensé que era un corazón. ¿Qué es?

Micaela: (Incomprensible)

(...)

Micaela: Una manzana con palito. ((Muy bajito))

Coord: Una manzana con palito, ¿como la manzana acaramelada?

Micaela: Sí, porque fui al Parque Rodó.

(...)

Coord: Y había manzanas con palito, manzana acaramelada.

(...)

Micaela: Necesito amarillo.

Coord: Necesitas amarillo, ah. Lo tenés que pedir prestado. A ver, ¿quién tiene amarillo para prestarle a Micaela? Pedile a Alfonso. Decile "Alfonso".

(...)

Micaela: ((Va a buscarlo))

(...)

Coord: El amarillo, necesita Micaela.

Alfonso: ¿Cuál e? ((Con varias crayolas en la mano))

Coord: Mostrale, a ver.

Micaela: ((Agarra el amarillo))

Coord: Ahí está, el amarillo.

(...)

Micaela: Pinto todo. ((Pinta con varias crayolas en la mano))

Coord: Con muchas pintás. ((Dirigiéndose a Micaela))

(...)

Micaela: Ya terminé.

Melodi: ¿Terminaste?

Micaela: ((*Asiente*))

Coord: ¿Lo terminaste? Escuché que habías dicho que terminaste, muy bien.

((*Dirigiéndose a Micaela*))

(...)

Micaela: Números.

Coord: ¿Cómo? Perdón.

Micaela: Números. ((*Refiriéndose a que escriba su nombre en su dibujo*))

Coord: ¿El número? ¿El nombre?

Micaela: ((*Asiente*))

(...)

Micaela: Acá poné el nombre y acá poné el nombre. ((*Señalando en la hoja dónde ponerlo*))

Coord: A ver, ¿el nombre querés que ponga?

Micaela: Sí, este y acá.

(...)

Coord: Bueno, a ver, acá. Mi ca e la ((*Escribiendo en la hoja*)) ¿Y dónde más?

Micaela: Y acá. ((*Señala en la hoja*))

Coord: ¿Ahí? ¿Micaela de vuelta?

(...)

Coord: Mi ca e la. ((*Escribiendo en la hoja*)) Ahí va, lo puse separado así se entiende lo que dice. Acá dice "Micaela", acá dice "Micaela".

Micaela: Y acá. ((*Señala la hoja*))

Coord: ¿Y acá? ¿Así? ¿Así? ¿En este sentido?

Micaela: ((*Asiente*))

Coord: Mi ca e la ((*Escribiendo en la hoja*)) Ahí. ¿Acá también Micaela?

Micaela: ((*Asiente*))

(...)

Micaela: (Incomprensible)

Coord: ¿Qué? ¿Foto? Foto. ¿Saco una foto?

Micaela: Sí.

(...)

Micaela: (Incomprensible)

Coord: ¿Cómo?

Micaela: La luz.

Coord: No se prendió la luz, ah el flash. La luz. ((*Saca la foto*)) ¿Ahí sí? (Incomprensible) con flash, claro. Vamos a asegurarnos. (Silencio) Bueno, vamos a esperar que termine Alfonso y vamos para [la clase].

Luego de este proceso que se viene describiendo, vuelve a aparecer la angustia en Micaela frente a una inminente separación. Al comienzo del taller 16, la coordinadora anuncia que quedan dos encuentros y poco después se da una escena en la que Micaela llora por un chicle que encontró Benicio en el piso y que se le había caído a ella de la boca. Lo más grave parecía ser que se lo había dado su mamá y parece interesante pensar que justo era un chicle lo que había perdido, un elemento que nos hace pensar en ese posible pegoteo en el vínculo madre-hija. Después de conversar un rato con la coordinadora, logra calmarse pero, al final del taller, aparece nuevamente el dolor de barriga de los primeros talleres. En el último encuentro, Micaela no habla y también manifiesta que le duele la barriga. Después de mucha insistencia, logra participar en la actividad de cierre solamente mediante movimientos de cabeza afirmativos y negativos ante las preguntas que le hace la coordinadora para saber de qué forma quiere aportar a la confección de la historia. Logra transmitir que se quiere ir a la clase pero acepta quedarse en el taller frente a la propuesta de sentarse al lado de la coordinadora.

Parecería ser que Micaela encuentra en el taller un espacio donde poder expresarse sobre algunos aspectos conflictivos de su vida o sobre temas de interés relacionados con su momento del desarrollo gracias a los libros que le son presentados. También es capaz de traer anécdotas personales y familiares y ser escuchada en un grupo pequeño y con una coordinadora que da lugar a esas intervenciones más allá de la tarea propuesta en relación a los cuentos. Quizás de esta forma y gracias al encuadre y a las anticipaciones, el taller le pueda aportar en alguna medida a la elaboración de las separaciones que parecen ocuparla tanto y generarle tanta ansiedad.

#### *4.2.2.2 Síntesis de la segunda dimensión*

Como síntesis del análisis en relación al ritmo como alternancia de la repetición y la sorpresa y de la presencia y la ausencia, se pudo observar que, al igual que en los primeros encuentros entre el bebé y su cuidador, estos aspectos de la comunicación siguen teniendo peso en los niños que participan de este taller. Parece justo pensar que esto está relacionado con sus dificultades, especialmente en el caso de Micaela, y cómo el taller, el vínculo transferencial con la coordinadora y los libros que presentan características que están en sintonía con los elementos mencionados, pueden implicar para ellos un apuntalamiento de sus procesos de simbolización y subjetivación.

#### 4.2.3 Tercera dimensión - Uso del objeto: procesos de subjetivación en la lectura

En el apartado sobre los aspectos primarios de la simbolización, vimos cómo la imagen se transforma en un recurso fundamental para los objetivos del taller con niños de primera infancia y cómo estos niños se apoyan en ella para expresarse y comunicarse. La imagen también puede ser usada en el sentido winnicottiano del término, suscitando asociaciones o reflexiones que den cuenta de la aparición de sentidos subjetivos singulares. Veremos cómo, junto con el texto narrativo, las ilustraciones pueden llevar a los niños a ligar lo propio con lo ofrecido desde el objeto cultural.

Si bien ya aparecieron algunos ejemplos de asociaciones y reflexiones en los casos analizados anteriormente y seguiremos viendo algunos en el caso de Benicio, a continuación, enumeramos una serie de pasajes que ofician de ilustración en este sentido.

Mientras la coordinadora leía “La babosa cariñosa” en el taller 5, Benicio realiza una asociación entre un personaje de la historia con otra oferta cultural de su hogar:

---

Alfonso: Un-un-un- un cerdito. ((*Señalando en libro el cerdo*))

Coord: Un cerdito. Un pájaro. “*Te ves muy graciosa, chica, graznó el cuervo en desacuerdo.*”

Benicio: En mi casa tenemos una película que se llama el pájaro loco.

Coord: El pájaro loco. Mirá. ¿Te pareció el pájaro loco este pájaro?

---

En el taller 6, se da otra asociación de Benicio durante la reconstrucción de “La babosa cariñosa”, esta vez aludiendo a una historia leída en un encuentro anterior y mencionando el personaje de la osa de “Choco encuentra una mamá”. Probablemente esto suceda porque en los dos casos hay una búsqueda y en los dos libros hay una sucesión de encuentros entre el personaje principal y otros animales. La babosa busca la forma de ser más abrazable por su mamá y Choco busca una mamá y encuentra a la osa. Benicio parece captar y expresar esa asociación de la siguiente manera:

---

Coord: (...) Volviendo a “La babosa cariñosa”, yo te voy contando y me ayudan. (...) Como Federico no estaba, le podemos contar de qué trataba el cuento. Era una babosa chiquita, que [quería]

Benicio: [Así]. ((*Hace el tamaño de la babosa*))  
Coord: Así, como dice Benicio. Que quería un abrazo de la mamá. Y se puso a pensar.  
Benicio: Y se encontró con la Osa (Incomprensible)  
Coord: ¿Y se encontró con quién?  
Benicio: Con la osa.  
Coord: Con la osa. ¿Se encontró con la osa?  
Alfonso: ((*Niega con la cabeza*))  
Coord: Ah, Alfonso dice que no. ¿De qué será la osa? A mí me suena algo de una osa.  
¿No será de otro cuento la osa?  
Benicio: ((*Niega con la cabeza*))  
Coord: ¿No? A mí me hace acordar a algo la osa.

---

Durante la lectura de “Sapo enamorado” (taller 12), en el momento de la caída de Sapo al intentar romper el récord en salto alto para demostrarle su amor a Pata, aparece una asociación de Benicio entre el cuento y una experiencia personal:

---

Coord: Tan alto saltó.  
Alfonso: Sí. (Incomprensible)  
Coord: ¿Qué le pasó?  
Benicio: Mirá, me caí. ((*Muestra una lastimadura que tiene en la rodilla*))  
Coord: ¿Qué le pasó? ¿Te caíste?  
Benicio: Sí.  
Coord: ¿Y quién más se cayó?  
Benicio: [Ahora no]  
Alfonso: [Él.]  
Coord: Mirá.  
Benicio: Ahora no.  
Coord: Benicio.  
Benicio: Ahora no.  
Alfonso: A él- a él ahora.  
Coord: Vos te caíste ayer y ¿quién más se cayó? (Silencio) Sapo. Se cayó Sapo, igual que tú. (Silencio) Y Pata vino corriendo a ver qué le pasaba. ¿Qué te parece eso?  
Benicio: ((*No responde*))  
Coord: Cuando alguien se cae, viene otra persona a preguntar, ¿estás bien? ¿Estás bien, Benicio? ((*Se acerca a Benicio*)) ¿”Sana, sana” te hicieron cuando te caíste?  
Benicio: ((*Niega con la cabeza*)) No me duele.  
Coord: ¿No te dolió? Ah, no te dolió.  
(...)

Benicio: Me dolió sí, me dolió pero (incomprensible)

Coord: Te dolió pero no, ¿qué?

Benicio: Pero ya no me duele más.

Coord: Pero ya no te duele más.

---

En el taller Taller 2, al leer “Vamos a cazar un oso” surge una reflexión por parte de Micaela, secundada por Benicio, que intenta dar sentido a lo que está ocurriendo en la historia en relación al personaje del oso:

---

Coord: (Incomprensible). No puede entrar a la casa, ¿entonces? Se va. ¿Y qué les parece? ¿Cómo estará este oso ahora? ¿Qué estará pensando?

Micaela: Es malo.

Coord: ¿Malo? ¿Y qué estará pensando?

Micaela: Quiere morder a los niños.

Coord: ¿Que quiere qué?

Micaela: Morder a los niños.

Coord: ¿Quiere morder a los niños? ¿Y los pudo morder?

Micaela: ((Niega con la cabeza)).

Coord: ¿Entonces? ¿Vos pensás también que los quería morder? ((Dirigiéndose a Benicio)).

Benicio: Sí.

---

Por otro lado, a lo largo de los talleres aparece con frecuencia el tema de los bebés, de las parejas y de la identificación de varones y nenas. La insistencia en estos temas que refieren a la sexualidad y a preocupaciones existenciales es característica de la edad y se expresa, en algunos casos, bajo la forma de teorías sexuales infantiles como parte de procesos reflexivos.

En el primer taller, Benicio señala lo siguiente:

---

Benicio: E-la madre y el padre. ((Haciendo referencia a la imagen donde aparece la mamá y el bebé hipopótamo dándose un beso)).

---

Frente a la tapa de “Vamos a cazar un oso”, en el segundo taller, lo primero que identifica Benicio es al bebé y plantea que está desnudo cuando en la imagen aparece con un pijama entero ceñido al cuerpo. Podríamos pensar que Benicio ve un bebé asexual en un intento de desmentir las diferencias sexuales.

---

((Benicio se para a mirar el libro)).

Benicio: Hermano bebé. ((Bajito)).

Coord: ¿Cómo?

Benicio: Hermano bebé.

Coord: No escuché Benicio, más fuerte.

Benicio: Hermano bebé.

Coord: ¿El hermano bebé? ¿Acá en la tapa viste el hermano bebé? ¿Saben cómo se llama este cuento? Se llama “*Vamos a cazar un oso*”. Y dice así: “*Vamos a cazar un oso. Un oso grande y peligroso. ¿Quién le teme al oso? ¡Nadie! Aquí no hay ningún miedoso.*”

Benicio: Un capo.

Coord: “*Un campo, un campo de largos pastos verdes...*”

Benicio: Está desnudo. ((Refiriéndose al bebé del libro)).

Coord: ¿Está desnudo?

---

En el taller 4, durante la lectura de “Choco encuentra una mamá”, Benicio alude a la distinción entre nenas y varones y vuelve a aparecer la referencia a la desnudez, esta vez en un personaje animal.

---

Benicio: Dos-dos nenas. ((Señalando el abrazo de la señora Osa y el pajarito))

Coord: “*Con mucha fuerza*”. ¿Dos nenas? ((Dirigiéndose a Benicio)) (...)

Benicio: ((Asiente))

Coord: ¿Sí? Bueno, a ver, a ver cómo sigue esta historia. “*Sí... y estoy seguro de que también me besaría, dijo Choco.*”

Benicio: (Incomprensible)

Coord: ¿Cómo?

Benicio: Un varón. ((En la imagen aparece señora Osa dándole un beso al pajarito))

Coord: ¿Un qué?

Benicio: Un varón.

Coord: ¿Un varón? ¿Quién es un varón?

Benicio: ((No responde))

Coord: ¿El oso? ¿Es un varón?

Benicio: ((*Asiente*))

Coord: Mirá. ¿A vos también te parece que es un varón el oso? ((*Dirigiéndose a Alfonso*))

Alfonso: ((*Asiente*))

(...)

Coord: (...) ¿Qué están haciendo la Osa y Choco? ((*En la imagen se ve a la Osa y el pajarito bailando y cantando de la mano*))

(...)

Benicio: No tiene la ropa.

Coord: ¿No tiene la ropa?

Benicio: No.

Coord: ¡No tiene la ropa! (...)

---

Nuevamente surge el tema de los bebés en el taller 7, en la lectura de “Mi madre es rara”. Esta vez es Micaela la que realiza la asociación, seguida por Benicio:

---

Coord: ¿Quién está escondido ahí? ((*Refiriéndose al gato que se escondía debajo de la mesada*))

Benicio: E- gato.

Coord: El gato.

(...)

Micaela: [Mi gatito tiene bebé]

(...)

Coord: Tu gatito tiene bebé, nos habías contado. ¿En la panza o ya nacieron?

Micaela: No acio.

Coord: No nacieron.

Micaela: So- chiquitos.

Coord: Son muy chiquitos. Mirá Micaela-

(...)

Micaela: [Así] ((*Muestra el tamaño con los dedos*))

Coord: La gatita de Micaela tiene bebé ((*Dirigiéndose a Federico*)) ¿Cua- cuántos?

Micaela: ((*Muestra el número cuatro con los dedos*))

Coord: ¿Cuatro? ¿Tiene cuatro gatitos en la panza?

Micaela: ((*Asiente*))

(...)

Benicio: [Mi pe-] Mi perro tiene un bebé así. ((*Muestra con la mano el tamaño*))

Coord: ¿Tu perro tiene un bebé también? ((*Dirigiéndose a Benicio*)) ¿Así chiquitito? Así. ((*Imita el tamaño con las manos*)) ((*Suspira sorprendida*)) Mirá la- los gatos tienen bebés, los perros tienen bebés.

---

El ejemplo más claro de la aparición de las teorías sexuales infantiles se da en el taller 5 durante la lectura de “La babosa cariñosa”. Alfonso plantea parte de un tipo clásico de teoría sexual infantil que se conoce como teoría de la cloaca. Esta fue descrita por Freud (1905/1993) en su obra “Tres ensayos de teoría sexual” e implica que los bebés son concebidos por la boca y paridos por el ano.

---

Micaela: ((*Señala el libro*))

Coord: ¿Qué tiene ahí el gato-la gatita? Que le dijo que capaz tenía que ser más peluda, esponjosa y suavcita.

Alfonso: (Incompresible)

Coord: ¿Quiere comerse a la babosa?

Alfonso: Sí.

Coord: ¿Por qué querrá comerse a la babosa? ¿Por qué querrá comerse la babosa?

Alfonso: Pa pa- para tener un bebé.

Coord: Para tener un bebé. ¿Porque si come la babosa va a tener un bebé?

Alfonso: ((*Afirma con la cabeza*))

Coord: ¿Ustedes qué dicen?

Micaela: Mi gatita tiene un bebé. ((*Habla bajito*))

---

Más adelante en otro momento de la historia, Alfonso insiste:

---

Micaela: ((*Señala las plumas*))

Coord: Tiene las plumas, señala Micaela.

Alfonso: Que-que-quiere comérselo.

(...)

Coord: ¿Quién es ese? El chivo.

Alfonso: Sí. Se-se la quiere comer.

Coord: Se quiere comer a la babosa. ¿Y por qué se la quiere comer a la babosa el chivo?

Alfonso: Para tener un- un bebé.

Coord: También quiere tener un bebé. Mira tú. (...).

---

#### *4.2.3.1 Caso Benicio*

El caso de Benicio, quizás por ser el niño que más se expresa por medio del lenguaje verbal, nos permite dar cuenta de los sentidos subjetivos singulares que puede suscitar el dispositivo del taller y el mediador utilizado.

Benicio tiene cuatro años. Vive con su madre, la pareja de su madre y seis hermanos (cinco mayores que él y una hermanita que nace durante el período que se realizan los talleres, hija de la actual pareja de la madre). El hermano mayor es hijo de un padre y los cuatro del medio (incluyendo a Benicio) son hijos de otro padre. La pareja ya estaba separada cuando él nació y hace dos años que no ven al padre porque tiene medidas cautelares. El niño no tiene el mismo apellido que sus hermanos, solamente tiene el apellido de la madre.

La maestra lo describe como un niño muy carenciado, retraído, solitario y con un lenguaje pobre. Estas características corresponden a su observación durante los primeros meses de clase. Cuando se realiza la selección, algunos de estos aspectos están empezando a cambiar, está hablando más y se va integrando de a poco con sus compañeros.

La madre de Benicio firma el consentimiento informado en una primera reunión informativa con padres pero después no acude a la entrevista para la cual fue citada dos o tres veces. Finalmente, el encuentro con ella se puede hacer un par de meses después de comenzado el taller. Dice que Benicio en casa no tiene problemas para hablar y explica que es su primera experiencia en una institución educativa. Con sus hermanos se pelean entre todos, se pegan e insultan. Es “muy boca sucia” y “calentón”; “si tiene que tirarte algo por la cabeza, te lo tira” y luego “se rezonga, se va a la cama”. Su madre piensa que quizás en la escuela tenga vergüenza; no entiende que pueda tener dificultades para integrarse. Hablando de su desarrollo, dice que Benicio “(...) fue un niño que creció demasiado como que solo, (...) solo pero divino (...) no precisó mucha ayuda (...)”. Dice que ama a su hermanita recién nacida y que no tiene celos de ella.

Benicio asiste a quince de los diecisiete talleres que se llevan a cabo. En el primer taller, se muestra atento a los libros pero, en un principio, no participa espontáneamente durante la lectura del cuento. Su primera intervención la hace de forma oral cuando la coordinadora le hace una pregunta dirigida a él. Por momentos, se expresa con oraciones

complejas, sobre todo cuando relata alguna experiencia personal, y se muestra interesado en el vocabulario nuevo que introduce la coordinadora.

Desde el primer taller y en varias ocasiones más, Benicio nos muestra sus lastimaduras, hecho que comienza por Federico y que el resto de los niños imita en este primer encuentro. En el caso de Benicio es algo que se vuelve insistente y que lleva a la coordinadora a señalarlo. Durante la lectura del segundo libro (“Beso, beso”), se da la siguiente escena:

---

Benicio: Mirá ((*Se dirige a Inés, mostrándole su ojo*)).  
Coord: ¿Qué te pasó ahí?  
Benicio: Ayer me caí en mi casa cuando estaba jugando el jubol.  
Coord: Estabas jugando al fútbol, te caíste en tu casa y, ¿qué te pasó?  
Benicio: Tengo un champion de jubol allá en casa.  
Coord: Ah, ¿tenés un campeón de fútbol en tu casa? Bue-  
Federico: Siii, yo también. ((*Mostrando una lastimadura suya*)).

---

Más adelante, en la lectura del mismo libro:

---

Coord: “Beso, beso”.  
Alfonso: Be- beso, beso.  
Coord: ¿A quién más- a quién se encontró? ((*Aludiendo al elefante adulto y el bebé elefante*)). Que estaban- que estaban dando un beso.  
Benicio: ((*Le muestra a Inés una lastimadura*)).  
Coord: ¿Ahí también te lastimaste?  
Benicio: (Incomprensible).  
(...)  
Benicio: Mirá. ((*Mostrando otra lastimadura*)).  
Coord: Otra lastimadura, Benicio, mirá. ¿Te tienen preocupadas, preocupado? (Silencio)  
¿Sí?  
Alfonso: (Incomprensible)  
Coord: “Y esto fue lo que oyó:” A ver qué fue lo que oyó ahora bebé hipopótamo. “Beso, beso”.  
Alfonso: Beso, beso.  
Benicio: Ahhh.  
(...)

Coord: Te lastimaste. ¿Eso fue lo mismo jugando al fútbol también? ¿Sí?

Benicio: Acá hay otra, y acá. ((*Sigue mostrando distintas partes del cuerpo con lastimaduras*)).

Coord: Te pegaste fuerte, ¿no? ¿Te dolió? ¿Sí?

Benicio: (Incomprensible).

(...)

Coord: Ahí está, la cola en el almohadón. Yo lo paso y ustedes lo van mirando y me van diciendo a ver si hay algo que les-

Federico: (Incomprensible).

Benicio: Beso beso.

Coord: ...que les haya gustado. Beso beso, dice Benicio.

(...)

Micaela: Eto- un granito. ((*Señalando un granito de su cara*)).

Coord: Vos tenés un granito ahí. Mirá, todos tenemos alguna cosa para mostrar. Federico me mostró la rodilla lastimada, Benicio me mostró que se lastimó por todos lados jugando al fútbol, Alfonso me mostró un lunar-

(...)

Coord: Y Micaela me mostró que tiene un granito. Todos tenemos una alguna marquita ¿sí?

---

En este primer taller, la referencia a sus lastimaduras parece asociarlas al “Beso, beso” del cuento con lo que puede implicar en relación a lo libidinal que se pone en juego en el cuidado de la cría. Más adelante en los talleres, durante la reconstrucción del libro “No quiero ir a dormir”, la coordinadora señala este aspecto que insiste en las intervenciones de Benicio:

---

Coord: ¿A buscar a quiénes? ¿A quiénes se fue a buscar? ¿Te acordás? (Silencio) A buscar a sus amigos, ¿sabías? Se fue a buscar a los amigos, pero los amigos se estaban yendo a acostar, a dormir con la mamá, con el papá...

Benicio: Mirá. ((*Muestra su mano lastimada*))

Coord: Mirá. A ver, mostrame. ¿Qué tenés ahí en la mano?

Benicio: Me caí.

Coord: ¿Te caíste?

Benicio: Cuando estaba yendo a la escuela.

Coord: ¿Cuando te estabas yendo de la escuela o viniendo para acá?

Benicio: ((*No responde*))

Coord: Contame porque vos nos has mostrado lastimaduras, que te caés, que te pegás. Y, ¿qué te parece? ¿Tienen que ver con los cuentos que leemos acá?

Benicio: ((*Afirma con la cabeza*))

---

Las intervenciones de Benicio con respecto a sus lastimaduras nos llevan a pensar en el plano del cuerpo, predominante en estas edades, y a la posibilidad de mostrar lo propio, lo que lo diferencia de los otros. Parece justo plantear que Benicio logra hacer uso del taller como un espacio donde se siente habilitado a traer lo propio durante la lectura de los libros y en el resto de los intercambios. Un ejemplo de esto es, cuando el taller 4 la coordinadora intenta recordar qué había pasado en el encuentro anterior, él espontáneamente cuenta sobre el nacimiento de su hermanita:

---

Coord: Federico. Federico hoy no vino. Saben que el otro día, nos vimos el miércoles. ¿Quiénes estaban el miércoles pasado que nos vimos? (Silencio) A ver si se acuerdan. Estaba Alfonso, estaba el miércoles pasado. Micaela [estaba]

Benicio: [Mi] hermana bebé ya nació.

Coord: ¿Tu hermana bebé ya nació?

---

Otro ejemplo, en este sentido, corresponde a la incorporación de ciertos recursos ofrecidos por la coordinación para expresar lo propio en relación a los cuentos. Benicio termina manifestando qué partes de los libros le gustan o no le gustan sin que exista previamente la pregunta o pidiendo para volver a ver una página que le llamó la atención. Esto se observa claramente en el taller 13:

---

Coord: Ay, ay, ay. Se me cambió la página. ((*Ríe*)) Se me pasó la página. Estábamos acá.

Benicio: ((*Intenta pasar de nuevo a la página*))

Coord: A ver, a ver. Ya paso, ya paso. Es la que viene, la que viene, la que viene. ¿Se quieren sentar, así están más cómodos? ¿O están bien así parados?

Benicio: Quiero ver la del rey.

Coord: Ah, querés ver la del rey. A ver. "*A veces Willy sueña que-*

Benicio: Me perdí esa parte.

Coord: Ah, ahora venía. "*A veces Willy sueña que es un pordiosero, o un rey.*"

Micaela: Rey de bananas.

Coord: De bananas. ¿Un rey de bananas? (Silencio) ¿Y por qué querías ver esta parte?

Benicio: Porque esta me gustó.  
Coord: Te gustó.  
Benicio: Me gustó todas las partes y la parte (incomprensible)  
Coord: ¿Y la parte qué?  
Benicio: Las otras partes- ésta no me gustó ((*la parte que sueña que es un gigante*)) y la otra.  
Coord: ¿Esta no te gustó?  
Benicio: Quiero ver de vuelta esa.  
Coord: Vení, sentate, mirala, yo te dejo mirarla. Te la dejo un ratito para que la veas.  
(...)  
Benicio: Sin dientes el rey.  
Coord: ¿Qué dijiste, Benicio?  
Benicio: Sin dientes.  
Coord: ¿Sin dientes, el rey?  
Benicio: Sí.  
Coord: A ver. Faltan-  
Benicio: No me gustó toda esa parte.  
Coord: No te gustó esa parte.  
Benicio: No me gustó ese libro.  
Coord: Mirá.  
Benicio: No me gustó este libro.  
Coord: No te gustó este libro.  
Benicio: Me gustó la otra.

---

Parecería ser que Benicio utiliza estos recursos ofrecidos a lo largo de los talleres para mostrar lo que va sintiendo, en este caso, en relación a las imágenes. Si bien no dan cuenta de una expresión elaborada de lo que piensa o siente con respecto a esas partes del libro, estas intervenciones parecen un paso en ese proceso, tomando como ejemplo las preguntas hechas por la coordinadora luego de cada lectura.

Por último, en el taller 14 parece ir un paso más allá en la apropiación de estos recursos, invirtiendo los roles con la coordinadora luego de la primera lectura de “Vaya rabieta”.

---

Benicio: ((*Agarra el libro*))  
Coord: ¿Querés mirarlo? Ah bueno, yo te lo presto.  
Benicio: ((*Se sienta a mirar el libro*))

Coord: Ahí está, tú me lo pedís y yo te lo- te lo doy. ¿Querés sentarte a mirarlo con Benicio? ((Dirigiéndose a Micaela)) Micaela.

Micaela: ((Niega y juega en el banco))

Coord: A ver, ¡mostranos! A ver.

Benicio: ((Muestra una de las imágenes))

Coord: Me parece que Benicio quiere contarnos el cuento a nosotras, ¿puede ser?

Benicio: ((Muestra una de las imágenes))

---

Mientras Benicio sigue mostrando el libro, la coordinadora aprovecha esta iniciativa para ofrecer intervenciones que pueden oficiarse de modelo en la lectura de imágenes:

---

Benicio: ((Abre una página y les muestra el cuento))

Coord: ¡Ah! Mirá, ahí yo veo a Roberto que está arreglando sus cosas. Y les va diciendo “yo, ahora te pongo acá, para que estés bien”.

Benicio: ((Muestra otra página))

(...)

Benicio: ((Muestra otra página))

Coord: Mirá la cara de Roberto, parece preocupada. ((Cuando la cosa le tiró todos los juguetes))

Benicio: ((Muestra otra página))

Coord: ¿Y ahí? Acá es cuando vos dijiste que se hizo chiquito, que está chiquito- chiquita, porque es la cosa.

---

Con respecto a las narraciones que presentan lo escrito y la imagen, hay momentos que parece no hacer uso de ellas y quedar atrapado en sus propias historias. Quizás, en esos casos, pueda existir una asociación entre sus intervenciones y lo que se le ofrece desde los libros pero parecería ser más adecuado pensar en que, por momentos, no estamos frente a creaciones subjetivas singulares. Por ende, no habría un uso de esos objetos sino que estarían tratados como objetos subjetivos. En el taller 5, Benicio parece muy tomado por el tema del nacimiento de su hermanita y va alternando entre intervenciones que parten del libro y otras que podríamos pensar que no lo toman como material a ser usado. Durante la lectura de “La babosa cariñosa” se produce una cadena de asociaciones entre los

comentarios de los niños. Primero Alfonso que hace referencia a que un personaje va a tener un bebé, luego Micaela habla de los bebés de su gatita y finalmente, Benicio vuelve a traer el tema del nacimiento de su hermanita. La coordinadora intenta retomar el cuento y Benicio sigue contando los detalles de esta experiencia, ignorando la lectura. La coordinadora habilita ese despliegue al ver su necesidad de hablar sobre el tema hasta que decide retomar el cuento:

---

Alfonso: (Incomprensible) ((Señalando el sombrero que tiene la babosa))

Coord: ¿Tiene una insignia de gato?

Alfonso: Sí.

Coord: Bueno, ¿saben lo que hizo la babosa cuando la gatita le dijo que tenía que probar siendo peluda, esponjosa y suavcita?

Alfonso: ((*Se mueve en la silla*))

Benicio: Y mi mamá ya vino.

Coord: Y tu madre ya vino. ¿Dónde estaba tu madre?

Benicio: En mi casa.

Coord: ¿En tu casa?

Benicio: Se quedó en el médico.

Coord: Se quedó en el médico.

Benicio: Con la bebé.

Coord: Se quedó con la bebé en el médico, claro. ¿Cuánto tiempo se quedó?

Benicio: ((*Muestra un 5 con la mano*))

Coord: ¿5 días? ¿Y vos dónde- vos estabas en tu casa?

Benicio: Sí. Con mi abuela. ((*Habla bajito*))

Coord: ¿Con quién? ¿Con tus hermanos?

Benicio: Con mi abuela.

Coord: Con tu abuela.

Benicio: Con mi abuelo y mi abuela y mis hermanos.

Coord: Con tu abuelo, tu abuela, y tus hermanos. ¿Y volvió tu mamá?

Benicio: Sí.

Coord: Qué bien. ¿Y qué? ¿La extrañaste cuando no estaba?

Benicio: ((*Afirma con la cabeza*))

Coord: ¿Sí? ¿Se hizo muy largo? ¿Esperaste muchos días?

Benicio: Y yo la agarré a la bebé.

Coord: ¿Vos la agarraste?

Benicio: Y mi hermano Roberto también, y mi hermana Mercedes también, y mi hermano Agustín también, y mi hermano Pepe-Pepito no. ((*Habla bajito*))

Coord: ¿Y cómo? ¿Quién? ¿Cuál hermano no la agarró?

Benicio: Mi hermano Pepito no la agarró.  
Coord: ¿No? ¿Por qué no la agarró?  
Benicio: Nosotros la agarramos y él no.  
Coord: Y él no.  
Benicio: Y la Martina la agarró también.  
Coord: ¿Y cómo es agarrar una bebé tan chiquita? ¿Qué se siente?  
Benicio: ((*No responde*))  
Coord: Bueno, después me contás, si querés. Bueno, vamos a ver qué hizo esta babosa para ser más calentita, suavcita y esponjosa. "*La babosa se hizo un gorrito y un abrigo peludito para ver si mejoraba.*" A ver.

---

Por otro lado, llama la atención en Benicio la insistencia en señalar elementos dobles en las ilustraciones, a veces haciendo alusión a la cantidad y otras a la semejanza. En el primer taller, señala que el hipopótamo bebé del libro "Beso, beso" tiene dos narices, diciendo "tiene dos nariz" al ver la ilustración. Más adelante, en el mismo encuentro, habla de "dos bebés" tanto en la primera como en la segunda lectura del libro:

---

Coord: Otro, sí. Miren, escuchen. "*y cruzó el barro pega pegajoso para encontrar a su mamá, pero la mamá no estaba en ninguna parte. ¡Ay! dijo bebé hipopótamo*".  
Alfonso: Y- y- y este.  
Benicio: Es un elefante. ((*Refiriéndose al bebé elefante que se ve en un segundo plano de la ilustración*)).  
Coord: Un elefante. "*¡Ay!*-  
Benicio: Y acá y acá hay dos bebés. ((*Haciendo referencia probablemente a la imagen del bebé hipopótamo que se repite en las dos páginas*)).  
Coord: *...dijo bebé hipopótamo*"  
Benicio: El bebé.  
(...)  
Coord: Y acá fue que llegó bebé hipopótamo. Y, ¿qué había pasado?  
Benicio: Dos- dos bebés. ((*De vuelta, hace referencia a las dos imágenes del bebé hipopótamo que se repite en ambas páginas*)).  
Coord: ¿Dos bebés?  
Benicio: Sí.

---

En otra ocasión, Benicio hace referencia a la comparación e identidad de dos elementos de la ilustración. En el taller 7, es capaz de identificar en el libro “Mi madre es rara” al mismo personaje en páginas contiguas, a diferencia de lo que sucede con bebé hipopótamo en “Beso, beso”:

---

Coord: Entonces “...estaba arreglando el cajón de mis juguetes cuando...” ¿Qué hizo la niña?

Benicio: Se cayó e- matillo.

Coord: Se le cayó el martillo, ¿a quién?

Federico: E-mamá.

Coord: A la mamá, ¿y la niña qué hizo?

Benicio: Son la misma niña.

Coord: Es la misma niña, sí, en las dos páginas. (Silencio) ¿Qué hizo la niña?

---

Durante la lectura de “¿Quién quiere a mi hermanita?” en el taller 8, Benicio vuelve a reparar en situaciones similares que se presentan en el libro:

---

Benicio: Los dos mismos. Los dos mismos. ((*Señalando cómo los mismos personajes aparecen en las dos páginas del cuento*))

Coord: Los dos mismos.

Benicio: No, las dos mismas.

Coord: Las dos mismas.

Benicio: Y los dos mismos.

Coord: Son iguales, son los mismos personajes que están acá, y los mismos personajes que están acá. ¿Y qué les parece que está pasando? (silencio) ¿Qué les parece que está pasando?

---

Lo mismo sucede en el taller 8 durante la lectura de “Choco encuentra una mamá” y en el taller 9 durante la lectura de “Seamos amigos otra vez”. Frente a estas situaciones, la coordinadora hace una intervención para ofrecer una posible lectura de esa repetición, relacionada con la temporalidad. En el taller 8 sucede así:

---

Benicio: Dos-dos nenas. ((*Señalando el abrazo de la señora Osa y el pajarito*))

Coord: *“Con mucha fuerza”*. ¿Dos nenas? ((Dirigiéndose a Benicio)) Mirá, en esta página está la señora Osa y en esta página ((Mostrando ambas páginas contiguas)) también está la señora Osa, es en otro momento. Esto es antes ((Refiriéndose a la página en que la señora Osa se acercó corriendo al pajarito)) y esto es después. ((Refiriéndose a la página del abrazo))

---

Y así se da en el taller 9:

---

Coord: A ver, pará. *“Me fui a mi habitación y di un portazo tan fuerte como pude.”* ¿Qué decís, Benicio?

Benicio: Son lo mismos hermanos. ((Refiriéndose a las dos imágenes de las páginas contiguas))

Coord: Son los mismos hermanos, sí.

(...)

Benicio: Uno se va y uno se queda.

Alfonso: ((Se para))

Coord: ¿Uno se va y uno se queda? Mirá, Benicio. ¿Sabés lo que me parece a mí?

Sentate, Alfonso. Mirá, me parece que acá le está diciendo algo a la hermana. ¿Cómo está la hermanita? Mirá, acá está enojado diciéndole algo a la hermanita y acá después se va. Esto está pa- esto pasó antes, esto pasó después. (Silencio) Acá, este es el hermano y este es el mismo personaje. (Silencio) Son dos momentos diferentes.

---

Toda esta sucesión de intervenciones de Benicio que refieren primero al cuerpo, luego al bebé y luego a las parejas de hermanos osos y hermanos humanos se suman a lo que se señaló anteriormente con respecto a mostrar lo propio en los talleres. Podemos pensar que en estas intervenciones está en juego parte de su conflictiva. Podría ser la búsqueda de la diferenciación dentro de una fratría numerosa en el momento que está dejando de ser el más pequeño de la casa por el nacimiento de su hermanita. De esta manera, Benicio parecería intentar poner orden en un mundo que no se le presenta con claridad, buscando la discriminación de lo similar y quizás la propia.

El siguiente punto parece estar relacionado con el anterior y tiene que ver con la emergencia de la agresividad y los sentimientos hostiles en las intervenciones de Benicio frente a los cuentos. Esto sucede frente a varios personajes y situaciones a lo largo de los

talleres. Es significativo cómo, muchas veces, este tipo de comentario va acompañado de un tono de voz muy bajo y un gesto que implica bajar la cabeza como si se estuviera escondiendo.

En el segundo taller, surge este tipo de intervención frente al personaje del oso en “Vamos a cazar un oso”:

---

Benicio: ((Señala el oso)).

Coord: Sí, ¿qué me estabas mostrando? El oso. ¿Qué hace el oso?

Benicio: Los mata.

Coord: ¿Los qué?

Benicio: Los mata a los niños.

Coord: ¿Los mata a los niños?

Benicio: ((Asiente con la cabeza)).

Coord: Mirá, Benicio dice que los va a matar a los niños. A ver, ¿seguimos? ¿Y los niños cómo están? ¿Cómo se sienten los niños?

Benicio: (Incomprensible) ((Se acerca a señalar)).

---

En el taller 8, presenciamos un gran despliegue en este mismo sentido, por parte de todos los niños pero en especial de Benicio. Es probable que las ilustraciones del libro “¿Quién quiere a mi hermanita?” presenten ambigüedades que dan lugar a un gran número de proyecciones:

---

Coord: “*Despiértala y nos la llevamos, contesta Oso pequeño.*” ¿Qué dijiste Benicio que no te escuché?

Benicio: (Incomprensible)

Coord: Se le ¿qué?

Benicio: Se le prendió fuego la mano.

Coord: ¿Se le prendió fuego la mano?

(...)

Coord: Benicio dice que se le prendió fuego la mano. ¿A vos te parece que se le prendió fuego la mano? Micaela dice que no. (Silencio) Y a ver, ¿por qué te parece que se le prendió fuego la mano? Contame.

Benicio: ((*Tira su cuerpo para abajo*))

Coord: ¡Ay, te escondés! ¿No me querés contar? (Silencio) ¿Por qué te parece eso?  
(Silencio) ¿Sigo?  
(...)  
Coord: ¿Qué?  
Benicio: Lo- la- mordió.  
Coord: La mordió, mirá.  
Benicio: La mano.  
Coord: [¿Te parece que la mordió?]  
(...)  
Benicio: (Incomprensible) Se le salió.  
(...)  
Coord: Se le salió la mano, dice Benicio. ¿Y por qué se le habrá salido la mano?  
Benicio: Poque lo mordió la hemana.  
Coord: Porque lo mordió la hermana. ¡Ay! Qué enojados que están todos estos personajes, ¿no?  
(...)  
Coord: *“Osito corre por el bosque, arriba y abajo. Se ha perdido, piensa angustiado.”*  
Benicio: Se la comió.  
Coord: ¿Quién se la comió?  
Benicio: (Incomprensible) La mordió. ((*Agacha su cabeza*))  
Coord: Ay, te escondés y no te escucho. ¿La qué?  
Benicio: La mordió.  
Coord: ¿La mordió? ¿Quién la mordió?  
Benicio: A la bebé.  
Coord: ¿Nadie?  
Benicio: A la bebé. ((*Bajito*))  
Coord: No te escucho, ¿quién? ¿La bebé?  
Benicio: Ella a la bebé. ((*Señalando a Mamá Osa*))  
Coord: Ella, ¿la madre a la bebé? La mordió. ¿Y por qué la mordió? ¿Qué te parece?  
Benicio: ((*No responde*))

---

También en el taller 14, frente al cuento “Vaya, rabieta!”, aparece la referencia a las mordidas y la misma actitud de hablar hacia el piso. Probablemente esto tenga que ver con el nacimiento de su hermanita y con la intensificación de los impulsos hostiles bajo la forma del sadismo oral.

Finalmente, en lo que concierne al caso de Benicio, vemos cómo se reitera el tema de la figura paterna, hecho que toma especial trascendencia si pensamos en su historia de vida. Recorriendo sus intervenciones en los distintos talleres, podemos subrayar algunas de ellas que refieren a este tema.

En primer lugar, vemos cómo desde el primer taller y frente a personajes animales que no tienen elementos para identificar su sexo y que se encuentran junto a su cría, Benicio suele referir a la figura paterna. Frente a la imagen final de “Beso, beso”, donde aparecen la mamá y el bebé hipopótamo tal como se dice en el texto, se generan distintas interpretaciones a raíz de la intervención de Benicio y las preguntas de la coordinadora que busca dejar abierta la posibilidad que existan diferentes puntos de vista:

---

Benicio: Papá.

Coord: ¿Ese es un papá?

Federico: Y eta- mamá.

Coord: ¿Esa es la mamá? A algunos les parece que es el papá y otros les pareció que es la mamá.

Benicio: La mamá y el papá.

Coord: Sí, a Benicio le parece que es la mamá y el papá.

(...)

Coord: ¿Quién es este para ti?

Federico: M- e- bebé.

Coord: El bebé, mirá, para Alfonso y para Benicio es la mamá y el papá y para Federico es el bebé y la mamá. ¿Y para Micaela?-

Benicio: Mirá los, mirá.

Micaela: Mamá ((*Muy bajito, mientras señala el libro*)).

Coord: ¿Es la mamá? ¿Y estos?

Federico: No ete- e- mamá.

Coord: ¿Qué?-

Benicio: Ojo, mirá.

Micaela: Bebé ((*muy bajito*))

Coord: ¿El bebé? Y este-

Benicio: Ojo, mirá.

Micaela: Papá.

Coord: ¿El papá? El bebé con el papá, dice Micaela.

---

En el segundo taller, en el momento de recordar lo que se hizo en el encuentro anterior, se vuelve a hacer referencia al libro “Beso, beso” y Benicio dice lo siguiente:

---

Coord: (...) Bueno. Y a ver si se acuerdan del otro cuento. ¿Cómo se llamaba? ¿Qué pasaba en el otro cuento? A ver Micaela, ¿te acordás?

Micaela: ((Levanta los hombros)).

Coord: ¿Cómo se llamaba? ¿Qué había? ¿Quién era el personaje del cuento? A ver, yo les doy una pista, era un bebé.

Benicio: Con el padre.

Coord: ¿Cómo? ¿Con el papá?

Benicio: Sí, con el papá.

---

Durante la lectura de “Choco encuentra una mamá” en el taller 4, es claro cómo Benicio suma lo propio a lo que propone el cuento desde que se lee la primera oración del texto:

---

Coord: (...) Bueno, el cuento dice así: “*Choco era un pájaro muy pequeño, que vivía solo. Tenía muchas ganas de conseguir una mamá.*”

Benicio: Y un papá.

Coord: Y un papá, dice Benicio. “*Pero, ¿quién podría serlo? Un día decidió ir a buscar una.*” Así que él estaba solo y, ¿a Benicio le parece qué? ¿Qué te parece? ¿Que tenía que ir a buscar un papá?

Benicio: Sí.

Coord: Él va a salir a buscar una mamá, y a vos te parece que tiene que ir a buscar un papá.

Benicio: Sí.

Coord: ¿Qué les parece a ustedes? ¿Qué te parece a vos, Alfonso?

---

En el taller 13, frente a dos páginas donde aparecen ilustraciones de gorilas gigantes en el libro “Willy, el soñador”, Benicio ve figuras paternas que, luego de señalar que son más grandes que su padre, pasan a ser más pequeñas que este porque su padre los “repara”. La expresión “reparar” puede referirse a la estatura pero parece implicar un significado de pelea o de demostración de poder:

---

Benicio: Y una (incomprensible) Una banana. Y el papá. ((*Señalando a un gorila gigante*))  
El papá más grande que el mío. Ah, porque mi padre le repasa. ((*Acostado en el banco*))  
Coord: ¿Tu padre te deja qué?  
Benicio: Lo repasa. ((*Se levanta*))  
Coord: Vení. No te entiendo. ¿Qué?  
Benicio: Lo repasa a él.  
(...)  
Benicio: Mi padre lo repasa a él.  
Coord: ¿Tu padre lo repasa a él?  
Benicio: ((*Asiente*))  
Coord: “A veces es un gigante, y a veces, es pequeñito. Willy sueña.”  
Benicio: ¡Ay! (incomprensible) y éste es el papá. (Incomprensible) ((*Empieza a pasar las hojas*))

---

En el encuentro en el que vimos que Benicio toma el papel de coordinador, toma en sus manos el libro “¡Vaya rabieta!” y, mientras lo muestra, pasa las páginas para buscar al papá de Roberto. Parece significativo que en este cuento no aparece una figura materna, solamente la paterna. Quizás por eso lo convoca particularmente, llevándolo a asumir un rol activo desde otro lugar en el taller. Durante la búsqueda, se va dando la reconstrucción de la historia:

---

Benicio: ¿Dónde tá el papá?  
Coord: ¿Dónde está el papá? A ver, ¿dónde está el papá? Pregunta Benicio. (Silencio)  
¿Dónde estará el papá? ¿Qué estará haciendo?  
(...)  
Benicio: No taba acostado.  
Coord: No estaba ¿qué?  
Benicio: No taba acostado.  
Coord: ¿No estaba acostado? Mmm. El papá no estaba a-  
Benicio: (Incomprensible).  
(...)  
Benicio: ((*Muestra otra página*))  
Coord: A ver si encontramos dónde está el papá y qué estaba haciendo.  
Benicio: ((*Busca página por página*))  
Coord: A ver, mostrame.  
(...)  
Benicio: Acá está el papá. ((*Encuentra la página en donde aparece el papá*))

Coord: Ahí está el papá. A ver, no lo vi, a verlo.

---

La referencia a la figura paterna se repite muy seguido en Benicio ya sea en su identificación personajes como “papás” cuando no necesariamente son figuras masculinas, en la alteración de la historia en la que el personaje busca un papá además de una mamá o en su propia búsqueda del personaje del padre dentro de un cuento. Podemos pensar que el hecho de que Benicio no ve a su padre biológico desde hace dos años porque tiene medidas cautelares y que, aparentemente, no se hace referencia a él en su hogar, puede estar relacionado con esa búsqueda de sus orígenes y la posibilidad de construir su historia. También podemos pensar en lo que se está jugando en su vínculo con la pareja de su madre, al que le dice papá e identifica como su padre cuando se le pregunta. Quizás busca diferenciarse de sus hermanos para ganar la atención de una figura que parece estar idealizada como vemos al final del primer taller cuando se quita la capucha y nos muestra orgulloso el corte de pelo que él le hizo a pedido suyo.

Sumado a estas consideraciones, también podemos pensar en lo que parece expresar en relación a las figuras parentales en general. En varias ocasiones, Benicio señala que hay personajes adultos que no se dan cuenta de lo que está sucediendo: la Osa que termina adoptando a Choco en “Choco encuentra una mamá” y la mamá de María en “Mi madre es rara”. Los siguientes pasajes del cuarto y el séptimo taller ilustran esas dos intervenciones:

---

Coord: (...) Choco dijo *“La señora Osa no puede ser mi madre, porque no se parece en [nada]”*

Benicio: [No se dio cuenta]. *((Refiriéndose a la Osa que aparece de espaldas al pajarito))*

Coord: No se dio cuenta. ¿Por qué decís que no se dio cuenta?

Benicio: *((No responde))*

Coord: ¿Por qué decís que no se dio cuenta la señora Osa? (Silencio) ¿Será porque está mirando hacia otro lado? (Silencio) ¿No lo vio a Choco todavía? (Silencio) ¿Eh, Benicio?

Benicio: *((Niega con la cabeza))*

---

Benicio: (Incomprensible) No se dio cuenta que le estaba dando e- comé. *((Refiriéndose a que la madre no se dio cuenta de que la niña le estaba dando de comer por abajo de la mesa al perro))*

Coord: No se dio cuenta de que le estaba dando de comer ((*Riéndose*))

---

A estos dos ejemplos, se les suma su intervención en el taller 8 en el momento en que Osito se pierde buscando a su hermanita que se había perdido antes, en el libro “¿Quién quiere a mi hermanita?”:

---

Coord: Dice así: “*Se ha perdido, piensa angustiado. De repente, olfatea, un olor a Oso, ¿será hermanita? Y sigue la pista y percibe dos sombras.*”

(...)

Coord: (...) “*¿Será hermanita? Y sigue la pista y percibe dos sombras enormes que parecen osos, y que gritan: ¡Osito!*”

Alfonso: ¡Osito! ((*Imitando a Inés*))

Coord: ¡Osito! ((*ríe*)) Como hace Alfonso.

Alfonso: Y está acá. ((*Señalando a Osito*))

Coord: Está acá Osito, dice Alfonso, nos muestra que está ahí. ¿Y ellos lo ven?

Benicio: No.

Coord: No lo ven.

Benicio: Están ciegos.

Coord: ¿Están ciegos?

Benicio: ((*No responde y agacha su cabeza*))

Coord: Te escondés de vuelta. ¿Por qué te escondés, Benicio? Tú decís lo que te parece, y a ver- están ciegos, no lo ven dice. (Silencio) “*Papá, mamá estoy aquí, grita Osito corriendo, para refugiarse entre sus patas. Hermanita también está.*”

---

A raíz de las intervenciones anteriores y su expresión “están ciegos”, podemos pensar que Benicio está buscando la mirada de esos padres que no lo ven aunque él insista en llamar su atención jugando a los golpes en casa, enojándose y tirando las cosas. Las situaciones de desborde en relación a sus hermanos que describe su madre pueden ser un intento de encontrar esa mirada. Parece coincidir también con la percepción de su madre cuando dice que “fue un niño que creció demasiado como que solo”.

En el análisis del uso del objeto en los talleres, vemos cómo la mayoría de los ejemplos refieren a Benicio más allá de lo presentado en el análisis de su caso. Probablemente, gracias a sus posibilidades de expresarse mediante el lenguaje verbal

dentro del grupo, Benicio nos permite acceder a los sentidos subjetivos singulares que despierta el taller y el mediador utilizado. Es probable que, al tener la posibilidad de hablar de sus conflictos en relación a los libros, pueda elaborarlos al establecer ligazones entre representaciones que hacen que el preconceiente tome mayor espesor.

#### *4.2.3.2 Síntesis de la tercera dimensión*

Como síntesis en torno al uso de los distintos objetos disponibles en el taller clínico-narrativo como pueden ser el propio espacio grupal, la coordinadora, el texto o la imagen, podemos observar que las producciones subjetivas parecen más accesibles al análisis cuando existe un manejo más fluido del lenguaje oral, como en el caso de Benicio. Esto no significa que no exista un apuntalamiento de los procesos de subjetivación en el resto de los niños gracias a la intervención del taller. En realidad, el análisis de las otras dos dimensiones nos llevan a pensar que estos procesos parecen darse pero que se manifiestan por otras vías, ya sea a través de la sensoriomotricidad o en el vínculo transferencial. En el caso de Benicio resulta más evidente cómo es capaz de asociar y reflexionar frente a la oferta cultural que se le ofrece, logrando nuevas ligazones que parecen permitir que su mundo interno encuentre nuevas formas para elaborar sus conflictos. Estas consideraciones nos remiten al objetivo de los talleres clínico-narrativos en relación a la promoción de los procesos de simbolización y subjetivación que parece poder cumplirse también en el caso particular de este trabajo en primera infancia.

## Capítulo 5. Consideraciones finales

En cuanto a la línea de investigación en la que se encuadra este estudio, se ha podido sumar una nueva perspectiva al desarrollo de un dispositivo de intervención concebido para hacer frente a problemáticas educativas desde un marco teórico psicoanalítico y poniendo énfasis en lo singular, gracias a la realización de una experiencia en una franja etaria diferente como es la primera infancia e innovando en las características del mediador al introducir el uso del libro-álbum dentro del repertorio de posibilidades.

En relación a los objetivos planteados en esta tesis, la investigación permitió analizar las características de un taller clínico-narrativo como experiencia donde se utilizó un dispositivo de intervención recreado y adaptado para trabajar con niños de Educación Inicial que presentaban dificultades en la expresión y comunicación a través del lenguaje oral dentro del aula. A partir de las preguntas planteadas, se fueron abordando distintos aspectos de la herramienta como las características del mediador, del encuadre y de la coordinación, así como lo que refiere a la participación de los niños y sus distintas formas de expresión y producción singular. Para cumplir con los objetivos, se abordaron tres dimensiones de análisis desde el punto de vista de lo que sucedió en los talleres en general y en relación a todos los niños participantes y, al mismo tiempo, se recurrió a casos particulares en cada una de ellas para ilustrarlas con mayor claridad y profundidad.

Durante el trabajo de campo, se recogió un material de una gran riqueza, por lo que quedan vertientes para seguir profundizando en el futuro y ampliar su análisis. Queda pendiente, por ejemplo, pensar en el peso de lo grupal en el apuntalamiento del psiquismo y cómo se observa la construcción de la alteridad desde la perspectiva de la curiosidad, la relación con el saber, las preguntas y las interacciones que aparecen en los talleres.

El análisis del material permitió observar, por un lado, los aspectos de la simbolización primaria desplegados en los talleres a partir del manejo de la imagen y la sensoriomotricidad en los niños. De esta forma se pudo pensar en que, uno de los objetivos de un taller con niños de estas edades que presentan dificultades en la expresión y comunicación oral, sería apuntar a los procesos secundarios propios del lenguaje verbal partiendo de los procesos primarios, buscando la complejización de los procesos de simbolización que implica el proceso terciario.

Por otro lado, se evidenció en los talleres la presencia y la relevancia de aspectos primarios de la comunicación y la simbolización como son la alternancia entre la repetición y la sorpresa y la presencia y la ausencia, propias del ritmo. Teniendo en cuenta que estos elementos están presentes en algunos de los libros que tuvieron respuestas marcadas de participación y disfrute, que también forman parte del encuadre propuesto y cómo, en un caso en particular parecen hacer eco en la conflictiva, se pudo pensar en su importancia en el apuntalamiento de los procesos de simbolización.

Por último, se pudo observar el uso de la mediación tanto con respecto al espacio grupal que implica el taller como al objeto cultural utilizado en este caso que son las obras de literatura infantil, con una fuerte presencia del libro-álbum y su particular manejo de las narrativas presentadas en el texto y en la imagen. Se encontraron ejemplos en general que hablan de la posibilidad de hacer uso del objeto a partir de asociaciones y reflexiones pero esto apareció más claramente en uno de los casos analizados. Vemos cómo, cuando hay mayor disponibilidad de manejo del lenguaje verbal, se puede hacer más evidente cuándo un niño logra tomar la oferta simbólica que se le propone para generar nuevas ligazones y permitir que sus conflictos encuentren un camino para su elaboración y los afectos circulen a través de una malla de representaciones que parece verse reforzada. En este sentido, se puede decir que el taller sigue apuntando a los objetivos originales del dispositivo más allá de las características de la edad y de estos niños en particular.

En todas las dimensiones, se señalaron aspectos del encuadre y de la coordinación en relación a preguntas, intervenciones y estrategias que permiten establecer las condiciones para que se puedan desplegar las singularidades y se pueda apuntar a los objetivos. Desde su rol y desplegando un campo transferencial, se hace imprescindible pensar en la importancia de hacerle un lugar y realzar la voz de los niños, invistiéndolos, siendo intérprete y prestando pensamiento en situaciones donde pueden haber fallado estas funciones en su historia libidinal y que esto se relacione con las dificultades que presentan.

Con respecto a los objetivos del taller, el análisis realizado del material recogido así como la presentación de los casos que refieren a tres de los cuatro niños participantes suman elementos para pensar en el potencial de la herramienta en el apuntalamiento de los procesos de simbolización y subjetivación en estas situaciones donde existen dificultades asociadas a la vida emocional de los niños. Parece constatar que, en mayor o menor medida, el presente taller puede haber significado un aporte para los niños participantes en

su forma de relacionarse con los otros y con los objetos culturales. Por otro lado, todo espacio que promueva la simbolización en la primera infancia puede implicar una oportunidad para prevenir los problemas a futuro en relación a los aprendizajes.

Como señalamos, otro aspecto importante a destacar es la atención que se debe poner en el establecimiento del encuadre en este tipo de intervención y en el cuidado del rol del coordinador. El trabajo con niños pequeños dentro de un grupo es un desafío interesante y debería implicar formación y experiencia, más allá del manejo de las herramientas habituales en el trabajo clínico con niños. También resulta fundamental la familiarización con la literatura infantil disponible y cultivar el gusto por estas obras con el fin de afinar los criterios de selección del mediador y asegurar que se invista por parte del coordinador, como sostiene Chouvier (2010, 2015), para que la actividad sea placentera y así se desencadene la dinámica grupal y transferencial necesaria para el proceso de cambio y dar lugar a las pulsiones y las emociones.

Las reflexiones en torno a las características de la coordinación pueden también servir de insumo para pensar el rol del educador dentro del aula. Parece importante que la formación de este último haga hincapié en la relevancia de algunas de estas consideraciones sobre la promoción de la imaginación y la reflexión en estas edades y en todos los niveles educativos. Por un lado, se debe tener en cuenta lo planteado por Schlemenson (2004) en relación al uso de preguntas abiertas y de formas verbales condicionales, subjuntivas y potenciales como estrategias para complejizar la producción simbólica de los niños. Por otro lado, parece importante estimular el uso de la literatura infantil en su calidad de obra literaria y no con una intención utilitaria que procure únicamente su función de disparador de contenidos de aprendizaje o de medio para evaluar la comprensión lectora. Lo mismo que señala Cantú (2011) en relación a los textos literarios se puede extrapolar a toda la literatura infantil: centrarse en la función estética de estas obras permite apuntar a una experiencia subjetiva singular mientras que, si el objetivo que se busca es la evaluación de la comprensión lectora se pueden utilizar textos de tipo informativo. Estos dos aspectos señalados son tenidos en cuenta en el desarrollo del taller que se presenta en este trabajo con objetivos clínicos pero pueden ser trasladados a la práctica educativa para potenciar la imaginación y la reflexión frente a obras de literatura infantil y en otros momentos de la cotidianidad del aula.

En síntesis, la presente tesis implica poder transmitir una experiencia enriquecedora para la investigadora y esperamos que, en alguna medida, para los niños participantes y el resto de los involucrados. El objetivo es aportar una perspectiva más en el desarrollo de un dispositivo clínico pensado como una alternativa posible, entre otras, frente al fracaso escolar dentro del sistema educativo, buscando la igualdad de oportunidades y la inserción social y cultural de niños que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

## Referencias bibliográficas

- Altmann, M. (Coord) (1993). El valor de la canción de cuna; entre la organización psicossomática de la madre y la organización psicossomática del bebé; primera comunicación. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (77), 39-56.
- Altmann, M. (Coord) (2001). Arrullo, ritmos y sincronías en la relación madre-bebé. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (1), 49-62.
- Álvarez, M. Canetti, A. Roba, O. y Schwartzmann, L. (2009). Desarrollo infantil y fragmentación social en el Uruguay actual. Montevideo: Plan CAIF - INAU
- ANEP (2022). Definición de quintiles.  
<https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/definiciones>
- Arizpe, E. y Styles, M. (2002). ¿Cómo se lee una imagen?. *Lectura y vida*, 23(1), 20-29.
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059.
- Aulagnier, P. (1993) *La violencia de la interpretación: del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bellak, L. y Sorel Bellak, S (1988). *Test de apercepción infantil con figuras animales (CAT-A): para niños de 4 a 10 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Bernardi, R., Díaz Rossello, J. L., & Schkolnik, F. (1982). Ritmos y sincronías en la relación temprana madre-hijo. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, (61), 93-100.
- Bernstein, B. (1988) Códigos elaborados y restringidos: visión general y críticas. En Bernstein, B. *La estructura del discurso pedagógico. Clases códigos y control (Vol. 4)*, Madrid, Akal Universitaria, pp. 100-134
- Bettelheim, B. (1978). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

- Bisio Conde, A. (2014). El encuentro inicial: una oportunidad de facilitar la simbolización. Análisis de la práctica en grupos de educación inicial en las escuelas y en jardines de infancia públicos (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, UdelaR. Montevideo. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4468>
- Bleichmar, S. (2000). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bloj, A. M., Borzone, G. E., Gutiérrez, M., Maschio, A. I., Musumano, A. R., Cristiá, N., Gherra, E., Mottino, N., Ocariz, M. & Ferraro, C. (2007). Posibilidades preventivas de la utilización de la literatura infantil, como recurso simbólico e imaginario, en niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial. En *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-073/259>
- Bloj, A. M., Maschio, A. I., & Ronchese, C. M. (2014). Literatura para niños, transmisión y efectos subjetivantes en la escuela actual. Una experiencia de investigación. En *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-035/361>
- Boimare, S. (2005). Peur d'apprendre et échec scolaire. [Miedo a aprender y fracaso escolar]. *Enfances & Psy*, 3, 69-77. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2005-3-page-69.htm>
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhe*, 14(1), 192-209. Recuperado de

[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100015&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100015&script=sci_arttext&tlng=pt)

- Brun, A. (2012). La médiation thérapeutique du conte dans la psychose infantile et l'autisme [La mediación terapéutica del cuento en la psicosis infantil y el autismo]. En Kaës, R., Perrot, J., & Hochmann, J. *Contes et divans: Médiation du conte dans la vie psychique*. [Cuentos y divanes: mediación del cuento en la vida psíquica]. Paris: Dunod.
- Brun, A. (2015). La rencontre analytique dans les dispositifs à médiations thérapeutiques, aux limites de l'analyse. [El encuentro analítico en los dispositivos que incluyen mediaciones terapéuticas, en los límites del análisis]. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 18(2), 234-252. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v18n2/1415-4714-rlpf-18-2-0234.pdf>
- Brun, A., Chouvier, B. & Roussillon, R. (2013). *Manuel des médiations thérapeutiques*. Paris: Dunod.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cantú, G. (2008). Procesos de subjetivación en la lectura. (Tesis de Doctorado). Facultad de Psicología, UBA. Recuperado de <http://www.biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=52054>
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cantú, G. y Patiño, Y. (2011). Subjetividades contemporáneas: Imágenes y procesos de simbolización en niños y adolescentes. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de

Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Casas, M. (1995). Entre la desmentida y la represión. *Psicoanálisis APdeBA*, 17(3), 487-508. Recuperado de <http://www.apdeba.org/wp-content/uploads/Casas-de-Pereda1.pdf>
- Casas, M. (1996). Investigación en metapsicología. Simbolización en psicoanálisis. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, 84-85. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/168872471996848511.pdf>
- Casas, M. (1999). *En el camino de la simbolización*. Buenos Aires: Paidós.
- Cerrutti, A. Canetti, A. Duarte, D. y Parafita, D. (2014). Políticas sociales para la infancia en el Uruguay con énfasis en las edades tempranas. Propuestas de monitoreo del bienestar infantil. Montevideo: Espacio Interdisciplinario - UDELAR
- Chouvier, B. (2010). La médiation dans le champ psychopathologique. [La mediación en el campo psicopatológico]. *Le Carnet Psy*, 1, 32-35. Recuperado de [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=LCP\\_141\\_0032](http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LCP_141_0032)
- Chouvier, B. (2015). Sens et portée des médiations thérapeutiques. [Sentido y alcance de las mediaciones terapéuticas]. Presentado en Journées nationales MAS-FAM 2015. CREAI, Bretagne. Recuperado de [http://www.creai-bretagne.org/images/pdf/mas\\_fam\\_2015\\_bernard\\_chouvier.pdf](http://www.creai-bretagne.org/images/pdf/mas_fam_2015_bernard_chouvier.pdf)
- Chouvier, B., & Morhain, Y. (2010). Le conte. Une parole virtuelle qui s' actualise. [El cuento. Una palabra virtual que se actualiza]. *Cahiers de psychologie clinique*, (2), 163-180. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-psychologie-clinique-2010-2-page-163.htm>
- Coordinadora de Psicólogos del Uruguay (2001). Código de ética profesional del psicólogo/a. Recuperado de

[http://209.208.62.237/~sipsych/files/3713/5103/8846/Uruguay\\_-\\_Codigo\\_de\\_Etica.pdf](http://209.208.62.237/~sipsych/files/3713/5103/8846/Uruguay_-_Codigo_de_Etica.pdf)

- Cristóforo, A. (2015). Eficacia de la psicoterapia psicoanalítica en situación de grupo para niños con dificultades en la atención (Tesis de Doctorado). Universidad del Salvador. Recuperado de <https://racimo.usal.edu.ar/5438/>
- 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://hdl.handle.net/20.500.12008/7560>
- Frank de Verthelyi, R. (1985). *Interacción y proyecto familiar: evaluación individual, diádica y grupal por medio del Test de la familia Kinética y prospectiva*. Barcelona: Gedisa.
- Frasca, I. (2021). El taller clínico-narrativo en Educación Inicial: literatura infantil y procesos de simbolización. En A. Kachinovsky, M. Dibarboure y D. Camparo Avila (Eds.), *Mediaciones y mediadores terapéuticos para una clínica de fronteras* (pp. 198-205). Buenos Aires: Entreideas.
- Freud, S. (1979). Más allá del principio de placer (1920). En *Obras Completas. Vol. XVIII*. Buenos Aires; Amorrortu.
- Freud, S. (1993). Tres ensayos de teoría sexual (1905). En *Obras Completas. Vol. VII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frydman, O., Marino, C., et Collinet, C. (2001). Contes et médiation symbolisante chez l'enfant présentant des difficultés sévères d'apprentissage. [Cuentos y mediación simbolizante en niños que presentan dificultades severas de aprendizaje]. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 49(1), 19-28. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0222961701800507>

- González Rey, F. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Revista cubana de Psicología*, 17(1).
- González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: ODHAG
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisitada*. Buenos Aires: Eudeba.
- Grunberg, D., Patiño, Y., & Yapura, C. V. (2015). Estrategias de complejización de los procesos de simbolización mediante el uso de tecnologías: el desafío de la intervención en la experiencia de niños pequeños socialmente vulnerables. Presentado en el VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-015/451.pdf>
- Guerra, V. (2017). Diferentes funciones del ritmo en la subjetivación y en la creación. *Caliban*, 15(1), p.53-71.
- Guerra (2020). *Vida psíquica del bebé : la parentalidad y los procesos de subjetivación*. Montevideo: APU-IUPP
- Gutfreind, C. (2002). La psychothérapie de groupe à travers les contes: une expérience clinique avec les enfants placés en foyer. [La psicoterapia de grupo a través de los cuentos: una experiencia clínica con niños en hogares de acogida]. *La psychiatrie de l'enfant*, 1(45), p. 207-246. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2002-1-page-207.htm>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jacquet, É. (2010). Imitations, intersubjectivité et symbolisation primaire dans des groupes thérapeutiques de jeunes enfants. [Imitaciones, intersubjetividad y simbolización

primaria en grupos terapéuticos de niños pequeños]. *La psychiatrie de l'enfant*, 53(2), 453-508.

Kachinovsky, A. (2006). Relatos e identidades: Efectos de la promoción narrativa en niños de 4 y 5 años (Proyecto presentado y aprobado por CSIC - UdelaR). Recuperado de [http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional\\_relatos-e-identidades.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_relatos-e-identidades.pdf)

Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: Historias de aprendices*. Montevideo: CSIC-UdelaR.

Kachinovsky, A. (2014). El cuento infantil como objeto intermediario en la complejización del psiquismo (Tesis de Doctorado). Facultad de Psicología, UBA. Recuperado de <http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=50952>

Kachinovsky, A. (2016a). El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo. *Investigaciones en psicología*, 21(1), 35-44.

Kachinovsky, A. (2016b). Fronteras del psicoanálisis, fronteras de las neurosis. *Revista de psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica de Madrid*, 76, 299-324.

Kachinovsky, A. (2021). Artesanías narrativas: la imaginación del cuentacuentos como operación subjetivante. En A. Kachinovsky, M. Dibarboure y D. Camparo Avila (Eds.), *Mediaciones y mediadores terapéuticos para una clínica de fronteras* (pp. 198-205). Buenos Aires: Entreideas.

Kachinovsky, A. y Dibarboure, M. (2017). Intervenciones en psicopedagogía clínica: el taller clínico-narrativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, pp. 5-13.

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, A., Dibarboure, M., & Camparo Avila, D. (Eds) (2021). *Mediaciones y mediadores terapéuticos para una clínica de fronteras*. Buenos Aires: Entreideas.

- Kaës, R. (2012). La médiation du conte dans la vie psychique [La mediación del cuento en la vida psíquica]. En Kaës, R., Perrot, J., & Hochmann, J. *Contes et divans: Médiation du conte dans la vie psychique*. [Cuentos y divanes: mediación del cuento en la vida psíquica]. Paris: Dunod.
- Kaës, R. (2013). L'extension de la psychanalyse. *Cahiers de psychologie clinique*, (1), 47-69.
- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 71-89.
- Malloch, S. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae scientiae*, 3(1\_suppl), 29-57.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*, 1, 1-10.
- Marcelli, D. (2007). Entre les microrhythmes et les macrorhythmes: la surprise dans l'interaction mère-bébé. *Spirale*, (4), 123-129.
- Mezan, R. (1999). *Interfaces da Psicanálise*. São Paulo: Blucher.
- Mezan, R. (2002). Psicanálise e pós-graduação: notas, exemplos, reflexões. En *Interfaces da Psicanálise* (pp. 395-435). São Paulo: Companhia das Letras.
- Mille, C., Barthe, E., Saint Come, M. B., & Delhay, M. (2015). Thérapies avec médiations, ou la thérapeutique par surcroît: comment et quand poser l'indication d'un projet de soins «paradoxal»? [Terapias con mediaciones o terapia por añadidura: ¿cómo y cuándo indicar un tratamiento “paradójico”?]. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(5), 332-340. Recuperado de <http://dx.doi.org.proxy.timbo.org.uy:443/10.1016/j.neurenf.2014.11.003>

- Misès, R. (2012). *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent–R-2012. Correspondance et transcodage CIM10. 5e édition.* [Clasificación francesa de los problemas mentales de niños y adolescentes. Correspondencia y transcodificación CIM10. 5ª edición]. Rennes: EHESP.
- Recuperado de <http://server2.docfoc.us/uploads/Z2015/11/28/VTbNDvbLSx/d438e5b609ebdfe371a0538dce444e2c.pdf>
- Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2(3), 503-508.
- Monzani, S. (2005). Pratiques du conte : revue de la littérature. [Prácticas del cuento: revisión de la literatura]. *La psychiatrie de l'enfant*, 2(48), 593-634. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2005-2-page-593.htm>
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nasio, J.D. (2001). *Los más famosos casos de psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- ODNAU (2021). Incidencia de la pobreza en niños, niñas y adolescentes. Uruguay.
- Peralta, Z. D. V., & Ronchese, C. M. (2011). La literatura para niños como recurso subjetivante en los nuevos escenarios educativos. En *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-052/515>
- Pezo, M. A. (2020). Psicoanálisis en los extramuros o extensiones del psicoanálisis: intervenciones en el campo social. *Revista Psicoanálisis (Lima)*, 134-143.

- Picard, C. (2002). Contes et thérapie. [Cuentos y terapia]. *Dialogue*, (2), 15-22.  
Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-dialogue-2002-2-page-15.htm>
- Schnitzer Quélin-Souligoux, D. (2003). De l'objet à la médiation. [Del objeto a la mediación]. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* 2(41), 29-39. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-de-psychotherapie-psychanalytique-de-groupe-2003-2-page-29.htm>
- Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. (Documento de trabajo elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe). CERLALC, Bogotá. Recuperado de [http://funsepa.net/guatemala/docs/lectura\\_primera\\_infancia.pdf](http://funsepa.net/guatemala/docs/lectura_primera_infancia.pdf)
- Roussillon, R. (2013). Las simbolizaciones primarias y secundarias. *Revista de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica de Madrid*, 69, 219-241. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/sites/default/files/roussillon-simbolizaciones-primarias-y-secundarias-trad-elena-errandonea.pdf>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sardi, V. (2013). Estéticas para la infancia. El libro álbum como género de ruptura. *Boletín de Arte*, (13), 67-71.
- Schkolnik, F. (2007). El trabajo de simbolización: Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 104, 23-39. Recuperado de [http://www.apuruguay.org/revista\\_pdf/rup104/rup104-schkolnik.pdf](http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup104/rup104-schkolnik.pdf)
- Schlemenson, S. (2004). Narración, imaginación y espacio escolar. *Cadernos de Psicopedagogia*, 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. (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico.

*Cadernos de Psicopedagogia*, 5(9). Recuperado de

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-1049200500010005&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-1049200500010005&lng=pt&tlng=es).

Souto, M. (2016). El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto-objeto en la investigación en ciencias de la educación. *Educación, lenguaje y sociedad*, 11(11).

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stern, D. (1983). *La primera relación: madre-hijo*. Madrid: Morata.

Trevarthen, C. (2011). La Psicobiología Intersubjetiva del Significado Humano: El

aprendizaje de la cultura depende del interés en el trabajo práctico cooperativo y del cariño por el gozoso arte de la buena compañía. *Clínica e investigación relacional*, 5(1), 17-33.

UNESCO (2010). Conferencia Mundial sobre Educación y Atención de la Primera Infancia (AEPI): Construir la riqueza de las naciones. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187376s.pdf>

UNICEF Uruguay (2012). Observatorio de los derechos de la infancia y adolescencia en

Uruguay. Recuperado de

[http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/Observatorio\\_infancia\\_2012.pdf](http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/Observatorio_infancia_2012.pdf)

Uribe, V. (2017). El libro álbum: un apretado resumen. Recuperado de

<http://ekaresur.cl/recomendados/libro-album-apretado-resumen/>

Uruguay. Decreto No 379/008. Investigación en seres humanos. Poder Ejecutivo, 2008.

Recuperado de

[http://archivo.presidencia.gub.uy/\\_web/decretos/2008/08/CM515\\_26%2006%202008\\_00001.PDF](http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/decretos/2008/08/CM515_26%2006%202008_00001.PDF)

Uruguay. Ley de Protección de Datos Personales, N° 18.331, 2008. Recuperado de

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>

Uruguay. Ministerio de Desarrollo Social (2016). Plan Nacional de primera infancia, infancia y adolescencia 2016-2020. Recuperado de

<http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/70320/1/documento-plan-completo.pdf>

Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Winnicott, D. (1993). *Exploraciones psicoanalíticas I*. Buenos Aires: Paidós.

## **Apéndice 1 - Cambios en la estrategia metodológica**

En la etapa de confección del proyecto de investigación que derivó en la presente tesis se había pensado en llevar a cabo un diseño cuasi-experimental (Montero y León, 2002; Ato, López y Benavente, 2013) de tipo pre-post test, incluyendo un grupo experimental y un grupo control. Ya que el objetivo principal planteado era caracterizar los procesos de simbolización de un grupo de niños de nivel 4 de Educación Inicial con dificultades en el lenguaje oral y sus posibles cambios a partir de la participación en un taller clínico-narrativo, se preveía realizar la observación y el análisis de las producciones discursivas de estos niños. Esto se llevaría a cabo a través de un estudio diagnóstico que incluiría una entrevista semidirigida y una serie de tests proyectivos gráficos y temáticos (Dibujo libre, Familia Kinética actual y prospectiva y CAT abreviado). Dicho diagnóstico se realizaría antes y después de su participación en el taller clínico-narrativo.

El taller con cuentos sería el instrumento central de intervención e implicaría un ciclo de encuentros semanales con el grupo de niños seleccionados (Grupo A o grupo experimental) del que formaría parte un coordinador y dos observadores participantes.

Se esperaba observar cambios en el discurso narrativo de los niños que dieran cuenta de transformaciones a nivel de los procesos de simbolización, más allá de los procesos de maduración y de desarrollo habituales en estas edades y más allá de la intervención pedagógica de la escuela. Con ese fin se observarían y estudiarían las producciones de otro grupo de niños con similares características que no participarían del taller clínico-narrativo y que funcionaría como grupo de control (Grupo B). Con este segundo grupo se aplicarían las mismas técnicas diagnósticas previa y posteriormente al mismo lapso de tiempo transcurrido entre esas dos etapas para el grupo experimental con el solo aporte de la intervención habitual dentro del aula.

La decisión metodológica de incluir un grupo control significaba plantear un diseño cuasi-experimental (Montero y León, 2002; Ato, López y Benavente, 2013) de tipo pre-post test que se utiliza cuando el objetivo es contrastar una hipótesis de relación causal, manipulando una variable interna, pero en situaciones donde no es posible realizar una asignación aleatoria de los participantes que garantice la equivalencia inicial de los grupos como en el diseño experimental.

Se pensaba realizar un análisis cualitativo de las producciones narrativas de los participantes en el test proyectivo temático para comparar las producciones del diagnóstico inicial con las del diagnóstico final, esperando encontrar cambios que dieran cuenta de transformaciones a nivel de los procesos simbólicos. A su vez se esperaba que existiera una diferencia significativa del punto de vista cualitativo a favor de los cambios del grupo experimental en relación al grupo de control. En ese caso, se podrían atribuir dichas transformaciones a la participación en el taller clínico-narrativo y no a un desarrollo propio de los niños en esas edades y/o a su participación en el sistema educativo en el marco de su propuesta habitual.

Se llevaría a cabo una comparación cuantitativa de las producciones de las etapas diagnósticas antes y después del taller a partir de indicadores construidos en investigaciones anteriores (Frydman, Marino y Collinet, 2001; Merino, 2017) a los efectos de realizar una triangulación de los dos análisis.

A continuación, se presentan los hechos y el análisis de los mismos que derivaron en cambios a nivel de los objetivos de esta tesis y en los consecuentes cambios a nivel metodológico.

En primer lugar, se alargó la etapa previa a la intervención debido al tiempo que llevó la coordinación y la realización de los diagnósticos iniciales y se decidió hacer el taller dos veces por semana para que la experiencia de los niños fuera equiparable a lo planificado.

Por otro lado, al comenzar los talleres, se certificó la maestra de uno de los grupos de nivel 4 años y la otra tuvo muchas inasistencias, terminando el año también con una certificación. Hubo breves períodos donde los niños contaban con una suplente pero no se logró una continuidad en el proceso de ninguno de los dos grupos, lo que se traducía en una gran inestabilidad y falta de constancia en la propuesta institucional y en la contención de estos niños que estaban empezando el recorrido escolar en este establecimiento.

Tres de los cuatro niños seleccionados para el grupo experimental mantuvieron una asiduidad bastante sostenida en su asistencia pero los niños del grupo de control no se puede decir que hayan recibido la misma continuidad en la propuesta del aula que el grupo

experimental. Este hecho tornaba inviable e inútil una posible comparación entre los dos grupos.

Por su lado, las condiciones en que se desarrolló la etapa post-test distaron mucho de las de la etapa pre-test. Debido a la ausencia total de maestras de nivel 4 cerca de la finalización del año lectivo, se solicitó a las familias que llevaran a los niños especialmente a la escuela para realizar las pruebas diagnósticas una vez finalizados los talleres. Esto terminó distorsionando mucho las entrevistas con los niños y el momento de aplicación de las técnicas ya que la madre o algún familiar del niño esperaba afuera, lo que generaba distracción e intentos de dejar la actividad o de terminarla rápido para irse. Si bien las entrevistas diagnósticas se pudieron llevar a cabo y se pudo tener en cuenta estas condiciones a la hora de desarrollarlas, se puso en duda el valor de la comparación de ambas etapas diagnósticas como base del análisis de la investigación.

Por último, cabe resaltar que sí se logró llevar a cabo el taller en 17 oportunidades y que lo que allí acontecía tomó una gran relevancia por las ideas que iban surgiendo en la investigadora junto a aquellos que la acompañaron en el proceso. Si bien, de acuerdo a lo planteado en el proyecto inicial, el material derivado de los talleres no iba a ser analizado en profundidad, las condiciones de trabajo encontradas en el campo junto con la riqueza que parecía desprenderse de dichos encuentros, determinaron un cambio parcial pero significativo en el rumbo de la investigación. Se replantearon los objetivos y, a partir de la riqueza y amplitud del material obtenido, se puso el foco en la intervención y se realizó un análisis de los datos derivados de esta.

Como plantea González Rey (2006), el diseño de una investigación cualitativa es de carácter abierto y las decisiones metodológicas se van tomando en el transcurso del proceso en función de los hechos y las ideas que se van presentando. Como la posibilidad de realizar cambios está prevista, consideramos importante seguir una de las premisas que plantean Hernández-Sampieri et al (2010) para respetar la confiabilidad y credibilidad del caso cualitativo que consiste en documentar y ofrecer los detalles de cómo se desarrolló la investigación de forma transparente.

## Apéndice 2 - Transcripción de los talleres

En este segundo apéndice se incluye, a modo de ejemplo, la transcripción de uno de los diecisiete talleres.

TALLER N° 15 09/10/2019

Asisten a este taller: Alfonso, Benicio y Micaela.

Coord: Ahí está, nos vamos acomodando. Nos vamos (incomprensible) (ruido de las sillas). ¿Cómo están?

Benicio: Esto es (incomprensible) ((*le da a Inés unas rueditas de juguete*))

Coord: ¿Esto para qué?

Benicio: Son rueditas de patines.

Coord: ¿Rueditas de patines? Y, ¿qué hago con esto? ¿Son para mí? ¿Las tengo que cuidar?

Benicio: ((*Afirma con la cabeza*))

Coord: ¿Son para mí?

Benicio: ((*Afirma con la cabeza*))

Coord: Son unas rueditas, gracias. Muy bien.

Micaela: ((*Le toca la pierna a Inés*))

Coord: ¿Qué me ibas- que me querías decir? Que me tocaste la pierna.

Micaela: ((*No responde*))

Coord: Bueno, y hoy, estamos- ¿Quiénes estamos? Estoy yo, Inés. ¿Quién más?

Benicio: Ayer vino mi madre con mi padre y mi hermanita.

Coord: Vino tu madre con tu padre y tu hermana, ¿dijiste?

Benicio: (Incomprensible) ((*agachado*))

Coord: Levantá la cabeza, así te escucho.

Benicio: Es linda, es linda mi hermanita bebé.

Coord: Es linda, es preciosa, sí. La conocí el lunes. Sí, es chiquita. Tú me la mostraste.

Sí, vinieron- vino tu mamá a conversar un ratito, a contarnos un poco sobre ti, cómo sos en casa, tus hermanos.

Alfonso: ((*Se levanta*))

Coord: Bueno, vení Alfonso. Y a vos no te veíamos- Hoy vino Alfonso, vino Benicio, está Melodi, está Isabel, y ¿quién no está? Que ya sabíamos que no iba a venir.

Micaela: Federico. ((*Sentada en el piso, con la cara apoyada en el banco*))

Coord: Federico.

Alfonso: ((*Se levanta*))

Coord: Alfonso, vení Alfonso. ¿Tú sabías que Federico no viene más a la escuela? Ya lo habíamos hablado. Y, ¿tú estabas?

Alfonso: ((*No responde*))

Coord: ¿Eh? ¿Sabías?

Alfonso: ((*No responde, se mueve en su banco*))

Coord: Alfonso, ¿me escuchaste lo que te dije?

Alfonso: Sí.

Coord: Que Federico no viene más a la escuela, parece.

Alfonso: Sí.

Coord: Dijo Laura, que no venía más Federico. Así que no va a venir más al taller tampoco. ¿Saben qué? Después, habíamos pensado que le podemos mandar un mensaje, una foto, algo a Federico. ¿No? Para saludarlo. ¿Pensaron en algo? (Silencio)  
¿Vos pensaste en algo, Micaela?

Micaela: ((*Niega con la cabeza*))

Coord: Bueno, después lo vemos. Les voy a decir una cosa. Hoy es miércoles. El viernes, el viernes, Benicio ((*que estaba acostado en el banco*)). El viernes que viene, Laura me dijo que no sabe si va a venir, así que no sabemos si vamos a tener el taller o no. Y después, quedan dos días para juntarnos, miércoles y viernes. Así que, que quedan dos o tres reuniones, ¿sí? Para terminar. (Silencio)

Benicio: ((*Continúa acostado en su banco*))

Coord: ¿Escuchaste, Benicio? Porque no sé, Benicio, Benicio, hola. ((*Llamándolo*))

Benicio: ((*Vuelve a sentarse*))

Coord: La última vez, Alfonso, tú nos contaste que iba a ser tu cumpleaños. ¿Cómo estuvo ese cumple?

Alfonso: Bien.

Coord: ¿Bien?

Alfonso: Sí.

Coord: ¿Qué hicieron? ¿Cómo festejaste?

Alfonso: Bien.

Coord: Pero, ¿cómo-

Benicio: Yo no fui.

Coord: Tú no fuiste.

Benicio: Yo no fui.

Coord: No. Capaz que- ¿te juntaste con los amigos de la escuela o con tu familia?

Alfonso: ((*No responde, sentado en el piso*))

Benicio: Capaz porque estaba en otra clase.

Coord: Claro, pero no sabemos si festejó. ¿Festejaste?

Alfonso: Sí.

Coord: ¿Qué hiciste?

Alfonso: ((No responde))

Coord: ¿Qué hay en los cumpleaños? (Silencio) A ver, yo voy a imaginarme, ¿había globos?

Alfonso: Sí.

Coord: Sí. ¿Qué más hay en los cumpleaños?

Alfonso: Tota.

Coord: Torta, ¿había torta?

Alfonso: Sí.

Coord: Y, ¿qué más?

Micaela: ((Toca a Inés))

Coord: ¿Qué, Micaela?

Micaela: Eh, yo, mi papá, mi mamá y Juli, fuimos al cumpleaños de mi papá. ((Muy bajito))

Coord: ¿Fueron al cumpleaños de?

Micaela: Mi papá.

Coord: ¿De tu papá?

Micaela: ((Asiente))

Coord: Sí, mirá. ¿Fueron los cuatro?

Micaela: ((Asiente))

Coord: Tu mamá, tu papá, Juli y tú. Y, ¿festejaron el cumpleaños de tu papá?

Micaela: ((Asiente))

Coord: ¿Sí? Y, ¿qué hicieron?

Micaela: A X (ciudad del interior del país, cercana a Montevideo). ((Muy bajito))

Coord: ¿Cómo?

Micaela: X (ciudad del interior del país, cercana a Montevideo).

Coord: ¿A X (ciudad del interior del país, cercana a Montevideo)?

Micaela: ((Asiente))

Coord: ¿Sí? Ah, mirá, un paseo. ¿Se fueron de paseo?

Micaela: ((Asiente))

Coord: Está muy bien. Y tú, ¿hiciste algo en tu casa o te fuiste de paseo?

Alfonso: ((No responde))

Coord: Justo, y Benicio, tú nos habías contado que era el cumpleaños de tu hermana también, ¿no?

Benicio: ((*No responde, mira hacia el techo*))

Coord: ¿Cómo se llama tu hermana? Que no me acuerdo.

Benicio: Camila Zaira.

Coord: No, sí- la bebé. Pero, tu hermana la que cumplía años, ¿cómo se llama? ¿Lourdes es?

Benicio: Eh, sí.

Coord: Sí, cumplía años también, ¿y qué hicieron?

Benicio: Y la otra- la otra se- ((*Acostado en el banco*))

Coord: Pero hablame mirando para acá.

Benicio: La otra se llama Martina.

Coord: La otra se llama Martina, ah, está bien. Pero la que cumplía años, ¿era Lourdes?

Benicio: ((*Asiente*))

Coord: ¿Sí? Bueno. Bueno, vamos a contarle a Alfonso que la semana pasada-

Benicio: Mi madre me dijo que otro día me va a comprar un tambor. ((*Agachando su cabeza, mirando hacia el piso*))

Coord: Tu madre te dijo que otro día te va a comprar un tambor, mirá. Sabés que si mirás para abajo, yo ya te expliqué que-

Benicio: (Incomprensible) ((*Mirando hacia el piso*))

Coord: ¿Eh?

Benicio: (Incomprensible) pero después. ((*Mirando hacia el piso*))

Coord: Después.

Micaela: ((*Le muestra a Inés algo en su frente*))

Coord: Perá, perá, ahora me contás. ((*Dirigiéndose a Micaela*)) Benicio, yo ya te expliqué que si tú ponés- mirás para el piso, tu voz va para el piso y queda ahí. Y no me llega a mí, acá. Y no le llega a Micaela y no le llega a Alfonso y no le llega a Melodi y menos a Isabel que está más lejos. Entonces no entendemos lo que estás diciendo, y queremos escuchar lo que decís, que son todas cosas importantes las que dicen ustedes.

Alfonso: ((*Se baja del banco y se sienta en el piso*))

Coord: Vení Alfonso, sentate. Que me- ¿qué estabas mostrando Micaela en la frente? ¿Qué te pasó?

Micaela: Un granito. ((*Muy bajito*))

Coord: ¿Un granito? Mirá.

Benicio: Federica se lastimó acá.

Coord: ¿Federica? Y, ¿quién es Federica?

Benicio: De la clase que voy.

Coord: Ah, hay una compañera que se llama Federica que se lastimó ahí.

Micaela: ((*Toca a Inés, llamándola*))

Coord: ¿Qué? ¿Qué? Me decis “Inés” y yo me doy vuelta y te escucho.

Benicio: Cuando la vi- cuando la mami la vino a buscar.

Coord: Cuando la madre la vino a buscar.

Micaela: ((*Toca a Inés nuevamente*))

Coord: Decime, Micaela. O decinos a todos. ¿Qué?

Micaela: Mi mamá me va a comprar (incomprensible) ((*muy bajito*))

Coord: ((*Le hace seña de que hable más alto*))

Micaela: Mi mamá me va a comprar (incomprensible) ((*muy bajito*))

Coord: ¿Qué te va a comprar tu mamá?

Micaela: Camas.

Coord: Ah. ¿Camas? ¿Para quién?

Micaela: Para los gatitos.

Coord: ¿Para los gatitos? Ah, le va a comprar una cama para los gatitos, mirá. Así que la mamá de Benicio le va a comprar un tambor, tu mamá va a comprar un- una cama para los gatitos. Y vos, ¿qué contás, Alfonso?

Alfonso: ((*No responde*))

Coord: Podés contarnos algo.

Alfonso: ((*No responde*))

Coord: Bueno, vamos a hacer una cosa. La semana pasada que tú no estabas ni miércoles ni viernes, vimos tres libros. El miércoles vimos dos, uno que se llama “OH!” que era con sorpresas y otro que se llamaba “Willy el soñador”. Y el viernes, yo traje un libro, un cuento, que hoy lo traje también. Que si quieren lo podemos mirar para ver si se acuerdan del cuento. ((*Lo saca de la bolsa*))

Benicio: El mismo.

Coord: Es el mismo. El otro día fuimos mirando. Yo paso las hojas y ustedes le cuentan a Alfonso. Por lo menos para que lo vea. Se llama “Vaya rabieta”. Benicio, ayudanos, ((*que estaba mirando para otro lado*)) o ayuda Micaela también.

Benicio: ((*Intenta pasar las hojas del libro*))

Coord: No, pero no con las hojas, las hojas las puedo pasar yo. A contarle a Alfonso qué era lo que le pasaba a este niño, Roberto. ¿Qué le había pasado a Roberto?

Alfonso: Nada.

Micaela: Se lastimó.

Coord: Se lastimó. Tuvo un mal día, dice en el libro. Se lastimó, dice Micaela.

Micaela: El papá. ((*Señalando al papá en el libro*))

Alfonso: Mirá, huellas. ((*Señalando huellas de zapato*))

Coord: Las huellas, está el papá.

Alfonso: (Incomprensible)

Coord: Y la cara- la cara de Roberto, ¿cómo está? ((Refiriéndose a que se veía enojado))

Benicio: El zapato. ((Señalando el campeón que Roberto había arrojado por el aire))

Alfonso: Tiste está.

Coord: ¿Cómo está?

Alfonso: Triste.

Benicio: Y el zapato.

Coord: Triste, mmm. Pregunta qué hay para comer.

Benicio: Y el campeón.

Coord: El campeón. Le dicen que hay espinacas.

Micaela: No quiere.

Coord: No quiere, dice Micaela. Está enojado. Y el papá dice: “*sube a tu habitación*”. Que se vaya para el cuarto. (Silencio) ¿Y qué empieza a pasar? ((Aludiendo a que su cara se torna roja, y cada vez más enojada))

Micaela: Rojo y rosado. ((Señalando la cara de Roberto)) ((Muy bajito))

Coord: Está enojado.

Micaela: ((Continúa señalando la cara de Roberto))

Coord: La cara, ¿qué le pasa en la cara?

Micaela: No, está rojo.

Coord: Enojado, enojado.

Micaela: Rojo.

Coord: Rojo, dice Micaela. Y, “*Rrrrhaa*” Sale de golpe, una cosa. Y la cosa, ¿qué empieza a hacer la cosa?

Alfonso: ((Se acerca al libro))

Coord: A ver, que si no Benicio- ((Moviendo a Alfonso un poco más atrás, si no, Benicio no ve))

Micaela: Rompe todo.

Coord: Rompe todo. ¿Escuchás? ¿Escuchás lo que dice Micaela? ((Dirigiéndose a Benicio que estaba mirando hacia otro lado)) Rompe todo, la cosa.

Alfonso: Un iaion. Mirá. ((Señalando un avión de papel))

Coord: Un avión. Y de repente, ¿qué es lo que quiere romper?

Micaela: ((Mira hacia afuera))

Coord: Mirá, Micaela. ¿Qué es lo que quiere romper?

Alfonso: Autos. ((Moviéndose en el banco, casi se cae))

Coord: Ay, cuidado, cuidado. Va a agarrar los juguetes y Roberto, ¿qué dice?

Benicio: Que no.

Coord: Que no.

Alfonso: Que no.

Coord: Que no. ¿No, Benicio? Le dice “no”. ((*Cambia de página*)) Y acá, ¿qué hace Roberto? ((*Aludiendo a que empieza a juntar sus cosas*))

Micaela: Juntando.

Coord: Está juntando.

Alfonso: Libros.

Coord: Está juntando.

Alfonso: No, libros. ((*Señalando los libros*))

Coord: Los libros. ((*Cambia de página*))

Micaela: Chiquitito. ((*Señalando a la cosa que se volvió chiquita*))

Coord: Chiquitito. Se vuelve la cosa, se vuelve chiquitita.

Benicio: (Incomprensible)

Coord: ¿Qué decís, Benicio?

Benicio: (Incomprensible) ((*Agachado, mirando hacia el piso*))

Coord: ¿Cómo?

Benicio: (Incomprensible)

Coord: ¿Cómo?

Benicio: Chiquito.

Coord: Chiquito. Y, ¿qué hace Roberto con la cosa? ((*Haciendo referencia a que la guarda en una caja*))

Micaela: Le cierra la tapa.

Coord: Le cierra la tapa. ¿Por qué le cerrara la tapa? ¿Para qué?

Micaela: Pa que (incomprensible) ((*muy bajito*))

Coord: ¿Para qué?

Micaela: Para sacarla afuera.

Coord: ¿Para sacarla afuera? ¿La cierra para sacarla?

Alfonso: Mirá acá. ((*Señalando la caja donde guarda a la cosa*))

Coord: Viste ahí.

Alfonso: Sí.

Coord: “A la caja y quietita” le dice.

Micaela: Se va (incomprensible)

Coord: ¿Cómo? No te entendí.

Micaela: Se va a la escalera.

Coord: Se va a la escalera. ¿Y saben qué dice acá? Dice: “Papá, ¿queda postre?” (Silencio) ¿Cómo termina este cuento?

Benicio: (Incomprensible) ((*Acostado, mirando hacia el piso*))

Coord: ¿Eh?

Benicio: (Incomprensible)

Coord: ¿Cómo?

Benicio: (Incomprensible)

Coord: ¿Termina bien?

Melodi: Rápido.

Coord: Rápido. Ah, termina rápido porque era para mostrarle a Alfonso. En realidad, yo traje otro cuento para hoy. Este era para acordarnos del cuento que leímos el viernes pasado y, de paso, le contábamos a Alfonso que no estaba.

Alfonso: ((*Va a la bolsa de libros y mira adentro*))

Coord: Uy, ay, ay, ay. Así no hay sorpresa. ¿Les muestro el que traje hoy?

Micaela: ((*Asiente, muy sonriente*))

Coord: Que también le van a tener que contar alguna cosa a Alfonso me parece. A ver, algo de la semana pasada. ((*Muestra el libro*))

Micaela: El mono.

Coord: ¿El qué?

Micaela: El mono.

Coord: El mono.

Alfonso: Ah.

Coord: ¿Sabés cómo se llama este gorila, el mono? Se llama Willy.

Alfonso: No.

Benicio: Willy sueña. ((*Lo dice y se da vuelta en su banco*))

Coord: ¿Cómo? Willy sueña, claro, es el mismo Willy del otro libro.

Alfonso: ((*Señala un aerosol que aparece en la tapa del libro*))

Coord: ¿Y qué estás viendo acá? ¿Qué es esto?

Alfonso: (Incomprensible)

Coord: ¿Y esto qué es? ((*Señalando la sombra de Willy*)) (Silencio) Así que es Willy, el mismo Willy.

Alfonso: No.

Coord: El mismo Willy del otro libro, que soñaba.

Alfonso: No, mirá acá.

Coord: ¿Qué hay ahí?

Alfonso: (Incomprensible) ((*Señalando el aerosol y la pared*))

Coord: Flores. Y esto, ¿qué? ¿Es qué?

Alfonso: (Incomprensible)

Coord: ¿Es el mismo color?

Alfonso: (Incomprensible)

Coord: Mirá. El mismo color de esto que está acá ((*la sombra pintada en la pared*)) y esto ((*gotas de pintura que caían del aerosol*)).

Alfonso: Mirá, acá. Mirá.

Coord: ¿Qué te parece que es esto? ((Señalando *la sombra de Willy*))

Alfonso: Y acá está el arcoiris. ((*Un arcoiris en el envase del aerosol*))

Coord: Acá está el arcoiris. A mí, ¿saben qué me parece que es esto? ¿A vos qué te parece que es esto? Este es Willy, ¿y esto? ((*Señalando la sombra*))

Alfonso: No, no.

Coord: Este se llama Willy, ¿y este? A ver, Micaela, si nos ayudás acá que tenemos un- una- un dilema, que no nos damos cuenta. Este es Willy, ¿y este?

Benicio: (Incomprensible)

Coord: ¿Cómo?

Benicio: Un hielo.

Coord: ¿Un hielo?

Alfonso: Sí.

Coord: Un hielo.

Alfonso: (Incomprensible)

Coord: ¿Y esto? ((*Señalando una columna*))

Alfonso: (Incomprensible)

Micaela: Un palo.

Coord: ¿Un palo?

Alfonso: Mirá, mirá.

Coord: ¿Saben cómo se llama el cuento?

Alfonso: Sí.

Coord: Se llama "Willy el tímido"

Alfonso: Mirá, mirá. ((*Señalando los ojos de Willy*))

Coord: Mirás, ¿y esto?

Alfonso: (Incomprensible) Mirá acá. ((*Señalando los ojos de Willy que miran hacia atrás*))

Coord: Está mirando para atrás. Mirá lo que dice Alfonso.

Micaela: Mi abuela me va a comprar collar a la gatita de la abuela.

Coord: La abuela te va a comprar, ¿qué?

Micaela: [La gatita (incomprensible)]

Benicio: [No me gustó este libro]

Coord: [¿La gatita?]

Benicio: [No me gustó esta parte]

Micaela: ((*Asiente*))

Coord: Mirá.

Benicio: No me gustó este libro. ((*Se levanta y toca el libro*))

Coord: No te gustó este libro. Y, ¿por qué no te gusta este libro? ¿Qué pasa en esta tapa que no te gusta? (silencio) ¿Qué hay que no te guste, Benicio?

Benicio: No me gusta (incomprensible)

Coord: ¿No te gustó qué? No te entiendo.

Benicio: No me gustó ninguna parte.

Coord: Ninguna parte. Y, ¿vamos a leerlo adentro a ver qué hay? ¿Qué dice?

Benicio: Sí.

Alfonso: ((*Se va para abajo del banco*))

Coord: Vení, Alfonso, sentate. Vos, Benicio, ¿tenés ganas de sentarte allá? ((*al lado de Micaela*)) Así ves mejor.

Benicio: ((*No responde*))

Coord: Acá, al lado de Micaela.

Benicio: ((*No responde*))

Coord: ¿Sí?

Benicio: ((*Se cambia de lugar*))

Coord: Bien. Voy a leer el cuento de Willy el tímido. ((*Acomoda la silla*)) Ay, hice un ruido con la sillita como el que hacían antes ustedes con las sillitas, ¿se acuerdan?

Micaela: ((*Se ríe, hincada en su banco*))

Alfonso: Wiji. ((*Imita el ruido de la silla*))

Coord: ((*Se ríe*)) Sí, ese mismo. Bueno, voy a leer.

Micaela: Azul. ((*La primera página del cuento es toda azul*))

Coord: Azul.

Alfonso: Uñas.

Coord: Uñas. ((*Pasa la página*))

Alfonso: ¡Pum! ((*Aparece un puño en el cuento*))

Coord: ¡Pum! ¿Qué es ese pum?

Alfonso: ((*Imita el puño*))

Coord: Despacito, despacito.

Alfonso: Así es. ((*Mostrando su puño*))

Coord: Es un puño. ¿De quién es ese puño? (silencio) Mmm, ¿de quién será este puño? ((*Pasa la página*))

Alfonso: (Incomprensible)

Micaela: Banana.

Coord: Una banana.

Alfonso: (Incomprensible)

Coord: ¿Qué?

Alfonso: (Incomprensible)

Coord: ¿Un globo?

Alfonso: No, (incomprensible)

Coord: Bueno, a ver. ¿Sigo? ¿Leo?

Alfonso: Sí.

Benicio: ((Acostado en el banco))

Coord: Benicio, empieza el cuento. Dice así: *“Willy era incapaz de matar una mosca.”*

Benicio: No me gusta este libro.

Coord: No te gusta. *“Cuando salía de paseo, Willy tenía mucho cuidado de no pisar a los insectos pequeños. Cuando alguien tropezaba con él, siempre decía: “perdón” aunque no fuera su culpa.”* ((Cambia de página)) *“A veces cuando salía a caminar la pandilla de gorilas del barrio lo molestaba. “Perdón” les decía Willy cuando le pegaban. Los gorilas del barrio lo llamaban Willy el tímido.”* ((Cambia de página)) *“Willy odiaba ese nombre, Willy el tímido.”*

Micaela: El calzoncillo. ((Señalando al gorila que aparece en calzoncillos))

Coord: El calzoncillo. Ese gorila está en calzoncillos.

Alfonso: Mirá, es este. ((Señalando a Willy y al otro gorila que aparece en calzoncillos))

Coord: ¿Es ese? ¿Es el mismo?

Alfonso: Sí. Este e más grande. ((Señalando al gorila en calzoncillos))

Coord: Ese es más grande.

Alfonso: Ete e más chiquito. ((Señalando a Willy))

Coord: Ese es más chiquito. *“Una noche cuando leía sus historietas, encontró un anuncio que decía: “No seas un debilucho, yo era un pobre flaco huesudo y debilucho, envía este anuncio por correo, ahora mismo.”*

Micaela: Mi mami y yo compramos championes para mí y para Juli.

Coord: Ah, ahora después nos contás. Vamos a terminar el cuento primero, ¿sí?

Micaela: ((Asiente, sonriente))

Benicio: ((Se levanta y va hacia la ventana))

Coord: Vení, Benicio.

Alfonso: ((También se levanta y va hacia la ventana))

Coord: Dice: *“Esto es precisamente lo que yo necesito, pensó Willy. Y envió el anuncio a la dirección señalada.”* A ver, vuelvan para acá, que el cuento está acá. Miren, Willy manda el anuncio que no quiere ser más un debilucho. A ver, qué va a pasar.

((Alfonso y Benicio vuelven a sentarse))

Coord: *“Todas las mañanas, salía corriendo a la puerta para encontrar al cartero, “ay, perdón” decía Willy cuando el cartero no le traía nada. Un día llegó un paquete, ¡por fin! Willy lo abrió emocionado. Adentro había un libro que le decía lo que tenía que hacer. Primero, algunos ejercicios, después a correr. Willy tuvo que seguir una-*

Benicio: Ah, es más chiquita.

Coord: *“Una dieta especial.”*

Micaela: Bananas, muchas.

Alfonso: *((Se levanta y empieza a correr por el espacio))*

Coord: Alfonso, acordate que para estar acá con nosotros, tenés que quedarte acá cerca, ¿ta? ¿Qué, Micaela?

Micaela: Muchas bananas.

Coord: Muchas bananas. Esa era la dieta especial, comer muchas bananas. *“Fue a clase de aerobics, donde todos bailaban al ritmo de la música. Willy se sentía un poco ridículo.”* *((Cambia de página))* *“Aprendió a boxear, y fue a un club para desarrollar los músculos.”*

Alfonso: *((Muestra sus brazo imitando a los gorilas que exhiben sus músculos))*

Coord: Estás mostrando los músculos.

Micaela: Calzoncillos.

Coord: Los calzoncillos. *“Willy empezó a levantar pesas, y poco a poco a lo largo de semanas y meses, Willy fue haciéndose más grande, y más grande, y más grande, ¡y más grande!”* *((Cambia de página))* *“Willy se miró en el espejo y quedó satisfecho con lo que vio.”* A ver, ¿qué vio?

Alfonso: *((Señala el libro))*

Coord: A ver, ¿qué señalás?

Micaela: Calzoncillo.

Coord: El calzoncillo, dice Micaela. *“Un día Willy paseaba por la calle, y vio que los gorilas del barrio-*

Micaela: Es una nena. *((Señalando a Millie))*

Coord: *“Atacaban a Millie.”*

Benicio: *((Señala el techo, donde había un insecto))*

Coord: Sí, hay un aguacil, una libélula. Bueno, *“atacaban a Millie. Todos corrieron, a ver”.*

Micaela: Una nena.

Coord: Lo estaban atacando-

Alfonso: *((Intenta hacerle cosquillas a Inés))*

Coord: Ay, no, no me hagas cosquillas ahora.

Micaela: Una nena.

Coord: Están atacando a Millie, a la nena y cuando llegó Willy, ¿qué hicieron los demás? *“Todos corrieron.”* *“Ay, Willy” dijo Millie. “¿Qué, Millie?” dijo Willy. “Tú eres mi héroe, Willy” dijo Millie. “Oh, Millie” dijo Willy. ((Cambia de página))* *“Willy estaba-*

Alfonso: Mirá.

Coord: *“Willy estaba orgulloso, ya no soy un tímido debilucho, soy- ((Alfonso casi se cae de su banco))* Sentate, sentate, porque casi te caés, y me asusté. *((Alfonso vuelve a*

sentarse)) Ahí está. Dice: "*Willy estaba orgulloso, ya no soy un tímido debilucho, soy un héroe.*"

Micaela: (Incomprensible)

Coord: "Y ¡pum!" Mirá, se golpeó como tú que te caíste recién. "*Ay, perdón, dijo Willy.*"

¿Qué pasó? Miren. ¡Pum! "*Ay, perdón, dijo Willy.*" ¿Qué le pasó a Willy?

Micaela: Se lastimó la cara.

Coord: Se lastimó la cara. Y a ver, ¿algo más? ¿Se dan cuenta de algo más que le pasó?  
(silencio)

Micaela: Cerró los ojos.

Coord: Cerró los ojos.

Micaela: Y se pegó.

Coord: Y se pegó. Y colorín, colorado, este cuento se ha terminado.

Alfonso: ((*Señala la contratapa*))

Coord: Ah, mirá. Esta imagen de la contratapa.

Benicio: ((*Saca algo de su bolsillo y lo mete a su boca*))

Coord: Benicio, guardá eso para después, ¿ta? Así, ahora estamos mirando el cuento.

Alfonso: ((*Se tira al piso, y vuelve a su banco, y así repetidas veces*))

Coord: No, no te tires más al piso, Alfonso, que te vas a lastimar así. Vení. Bueno, ¿qué les pareció? Micaela, creo que lo estabas mirando al cuento. ¿Vos Alfonso? [¿Estuviste mirando el cuento?]

Benicio: [No me gustó.] ((*Dado vuelta en su banco*))

Coord: ¿Y vos, Benicio? ¿Qué pasó? No te gustó, ¿decías? (Silencio) ¿Y por qué no te gustó?

Benicio: ((*No responde*))

Coord: ¿Por qué no te gustó?

Benicio: ((*No responde*))

Coord: Contame, ¿qué te pareció este cuento?

Benicio: No me gustó.

Coord: ¿Qué es lo que no te gusta?

Alfonso: ((*Intenta pasar las páginas*))

Coord: Voy a pasar yo las hojas.

Benicio: No me gustó.

Micaela: ((*Toca el título del cuento*))

Coord: ¿Qué hay ahí?

Micaela: Números.

Coord: Números.

Benicio: No me gustó.

Coord: No te gustó. ¿Quieren verlo? A ver si hay algo que no vieron, que no lo comentamos. ((Empieza a pasar las páginas))

Benicio: Esto no lo vimos. ((La primer página del cuento))

Coord: Esto lo vimos.

Benicio: No lo vimos. ((Justo en esta página es cuando él está acostado en su banco y no está mirando el cuento))

Coord: Este lo vimos. Ah, no. Capaz que estabas mirando para otro lado justo. ¿Sabés lo que dice? Que cuando alguien se- gol- lo- mirá, acá dice: “Cuando alguien tropezaba con él, siempre decía: “perdón” [aunque no fuera su culpa.]”

Micaela: [Un mono.]

Benicio: U monito.

Coord: Con otro mono.

Benicio: Este mono (Incomprensible) a papá de ete. ((Refiriéndose a que el mono que lo pisa, es el papá de Willy))

Coord: ¿Es el papá?

Micaela: No.

Coord: No, dice Micaela. ¿Por qué te parecía que era el papá, Benicio?

Micaela: Se tapó la cara. ((En el cuento aparece de espaldas y no se ve la cara))

Coord: ¿Se tapó la cara? [¿Cuándo]

Alfonso: [No.]

Coord: ...se tapó la cara?

Alfonso: No.

Coord: ¿Dónde [se tapó]

Alfonso: (Incomprensible)

Coord: ...la cara? Ahora miramos.

Alfonso: Mirá. ((Pone sus manos alrededor del cuello))

Coord: ¿Qué es eso?

Alfonso: ((Pone sus manos alrededor del cuello. En la imagen del libro aparecen varios monos agarrando del cuello a Willy))

Coord: Ah, porque lo están agarrando del cuello, ah. Pero tú no te agarres tu cuello, te lastimás así. (Silencio) ¿Viste? Ellos lo quieren lastimar también, parece, ¿no? (Silencio) O lo quieren asustar, ¿o qué? Dice: “Los gorilas del barrio lo molestaban.” (Silencio) ¿Qué te parece?

Alfonso: ¡Oto!

Coord: “Y un día mirando una revista, encontró un anuncio.” (Silencio) ((Cambia de página))

Alfonso: Ano- un- realo. ((Refiriéndose al paquete))

Coord: Llegó un paquete...

Micaela: ((*Se da vuelta de golpe*))

Coord: Con instrucciones de lo que tenía que hacer.

Alfonso: No.

Coord: ¿Qué es eso? ((*Aludiendo al libro que le había llegado en el paquete del cual emerge una luz*))

Alfonso: Nieve. ((*Refiriéndose a la luz que irradia el libro*))

Coord: ¡Nieve! Mirá, Alfonso dice que esto es nieve. A ustedes ¿qué les parece que es?

Benicio: No sé.

Micaela: Libro.

Coord: Un libro, dice Micaela. ¿Es un libro?

Alfonso: (Incomprensible)

Coord: ¿Es un libro? ((*Dirigiéndose a Alfonso*))

Alfonso: (Incomprensible)

Coord: ¿Eh? ¿Y por qué decís que es nieve? ¿Qué es lo que le llama la atención a Alfonso? ((*Aludiendo a la luz del libro*))

Alfonso: No, dije ala etos son nubes.

Benicio: Yo teno- ((*Tirándose al piso*))

Coord: ¿Nubes?

Alfonso: [Sí.] ((*Se agacha*))

Benicio: [Una] mana que (incomprensible) y teno un grane que se llama Afonso.

Coord: Un hermano grande que se llama Alfonso, como Alfonso. ¡Están los dos en el piso! ((*Dirigiéndose a Alfonso y Benicio*)) Siéntense en el banco.

Micaela: ((*Golpea a Inés llamándola*))

Coord: ¿Qué?

Micaela: Yo (incomprensible) ((*muy bajito*))

Coord: Está ¿qué?

Micaela: La maca de la mica tiene.

Coord: La hamaca de la mica-

Alfonso: ((*Le hace cosquillas a Inés*))

Coord: ¡Ay! Otra vez cosquillas, no, no, no. No me hagas cosquillas ahora, vení. Ahora me contás, cuando terminamos de mirar el- el libro. ((*Dirigiéndose a Micaela*))

Micaela: Ya tá. ((*Riéndose*)) ((*Intenta cerrar el libro*))

Coord: ¿Ya está? Ah, pero para mirarlo de vuelta a ver si hay cosas que ustedes quieran decir, que no dijeron.

Alfonso: (Incomprensible)

Benicio: Esa no me gutó. ((*La imagen en que Willy está haciendo aerobics*))

Coord: Esta no te gustó. ¿Por qué no te gustó? ¿Qué hay en la imagen que no te gusta?  
 [Bueno está-]  
 Alfonso: (Incomprensible)  
 Benicio: (Incomprensible) eso y eso.  
 Coord: Esto no te gustó y-  
 Micaela: ((*Intenta cerrar el libro*))  
 Coord: Ay, vos ya querés que cierre-  
 Benicio: Esa me gustó. ((*Imagen dónde Willy está aprendiendo a boxear*))  
 Coord: ¿No te gustó?  
 Benicio: No (incomprensible)  
 Coord: ¿Esta sí te gustó?  
 Benicio: ((*Asiente*))  
 Coord: Y, ¿por qué te gustó esta? (Silencio) ¿Qué están haciendo acá? ((*Imagen donde Willy está aprendiendo a boxear*))  
 Micaela: Peleando.  
 Coord: Peleando. (Silencio) Peleando, mmm. (Silencio)  
 Alfonso: ((*Imita a los gorilas cómo exhiben sus músculos*))  
 Coord: ¿Estás mirando a Alfonso como imita al gorila? ((*Dirigiéndose a Benicio*))  
 (Silencio) ¿Eh?  
 Benicio: ((*Asiente*))  
 Coord: ¿Sí? Vení. (Silencio) Y acá dice que: “*Después de semanas y meses-*”  
 Benicio: ((*Va hacia una mesa*))  
 Alfonso: Se ha terminao.  
 Coord: Ah, ya querés que lo termine. Bueno, paso rápido. Vení Benicio que voy a terminar de pasar las páginas. (Silencio) Paso las páginas...  
 Alfonso: (Incomprensible)  
 Coord: Se mira al espejo-  
 Benicio: Es un- es un monito.  
 Coord: Sale a la calle. Esto que Micaela nos decía, que había una nena, que la estaban atacando.  
 Micaela: E- un mono.  
 Alfonso: ¡Mono!  
 Coord: Es un mono.  
 Alfonso: ¡Labios! ((*En la imagen aparece Willy dándole un beso a la mona Millie*))  
 Coord: Los labios. ¿Qué tiene en los [labios?]  
 Micaela: (incomprensible)[nena.]  
 Coord: Ah es un- no es una nena, es una mona.

Micaela: Sí.

Coord: Es una mon-

Alfonso: Mono.

Coord: Una gorila-

Micaela: E varón.

Coord: ¿Cuál es varón? A ver, mostrame.

Micaela: ((*Señala en el libro a Willy*))

Coord: Ah.

Benicio: Eto varón, eto e varón y eto e varón. ((*Señalando los tres monos que atacaban a Millie*))

Coord: Es- estos tres son varones [¿y esta?] ((*Aludiendo a Millie*))

Benicio: [Y ete tamb-]

Coord: ¿Y está que es?

Micaela: [Nena.]

Benicio: [Nena.]

Coord: Una nena.

Alfonso: ((*Intenta sacar algo de la bolsa de Inés*))

Coord: Pará, pará, pará que yo saco. No, no, no, no, cuidado, despacito, despacito. Se acuerdan que tenemos que cuidar mucho los libros. Hay algunos que son míos, hay otros que son prestados. No hay más, no hay más en la bolsa. ¿Y acá? De esto que no me dijeron nada.

Micaela: ((*Se ríe*))

Alfonso: (Incomprensible) eto acá.

Coord: ¡Ay, qué inquietud! ((*Los tres se muestran muy movedizos*)) Vengan, vengan, la bolsa queda acá. De esto no me dijeron nada. (Silencio) A ver, ¿no hay nada para decir acá?

Micaela: ((*Niega con la cabeza*))

Coord: Benicio, ¿algo para decir? De esta parte. ((*Refiriéndose a la imagen donde se van los tres monos que molestaban a Millie*))

Alfonso: Mirá. ((*Se toca la cabeza como Millie en la imagen*))

Coord: Ay, se toca la cabeza. ¿Por qué se tocará la cabeza, Alfonso?

Alfonso: Mirá (Incomprensible) ((*Señala la cáscara de una banana que aparece en la imagen*))

Coord: Una banana. ((*Riendose*))

Alfonso: ((*Grita*))

Coord: Bueno, y ahí se va muy orgulloso Willy. Hasta que...

Benicio: ((*Se ríe*))

Coord: ((*Se ríe*)) Se ríe, Benicio, ¿qué le pasa? (Silencio) Miren qué contento que está, y de repente... (Silencio) "*Ay, ¡perdón!*" (Silencio) ¿A quién le dice "perdón" acá? A ver. ((*Aludiendo a un poste de la calle*))

Alfonso: A él. ((*Señala el poste*))

Coord: ¿A él? (Silencio) ¿A quién? (Silencio) ¿A quién le pide "perdón"?

Alfonso: A ete. ((*Señalando el poste*))

Coord: ¿Qué es eso?

Benicio: El fierro.

Coord: El fierro.

Alfonso: ¡Op!

Coord: ¿Le pide perdón al fierro?

Micaela: Ya terminó. ((*Sonriendo*))

Coord: ((*Se ríe*)) Ya terminó.

Alfonso: ((*Agarra el libro*))

Coord: No, despacio, despacio, despacio con el libro.

Alfonso: ((*Va hacia abajo del banco y la mesa*))

Coord: Bueno, muy bien. Les voy a dar ahora una hoja para ir a dibujar. Yo- yo agarro las [crayolas ¿ta?]

Benicio: [Yo quiero masa.]

Coord: No traje masa hoy, no tenemos masa hoy. Tengo crayolas, tomá, tomá, Micaela. Vamos a hacer así, yo le doy a Micaela las crayolas para que las ponga allá en la mesa. ((*Le da las crayolas*)) Andá, dale, así las repartís tú.

Micaela: ((*Las lleva a las mesa*))

Coord: Y le doy a Benicio también unas hojas para repartir. ¿Te parece bien? ¿Le das una a cada uno?

Benicio: ((*Las lleva a la mesa*))

Coord: Una para cada uno. Vení, Alfonso, a vos te voy a dar algo para que hagas también, que me ayudes. Tenés que llevar esto con mucho cuidado, así arriba de la mesa. ((*Le da el grabador para llevar a la mesa*)) Con mucho cuidado.

Alfonso: ((*Lo lleva con las dos manos y lo deja en la mesa*))

Coord: El grabador. Ahí está, ponelo más adelante así no los molesta para dibujar.

Micaela: Acá.

Coord: (Incomprensible) está bien. (Silencio)

Benicio: ((*Reparte las hojas*))

Coord: Y Micaela tiene que repartir las crayolas, para todos ¿no?

Micaela: ((*Empieza a repartirlas*))

Alfonso: ((*Golpea con las manos en la mesa*))

Coord: Ahí está, las de Alfonso, Benicio.

Benicio: (Incomprensible)

Coord: ¿Qué? ¿Qué decís? ¿Qué decís? Ojo la cabeza. (Silencio) (Incomprensible)

Benicio. A ver, Benicio. Mirá, Micaela tiene las crayolas.

Alfonso: Mirá (Incomprensible) ((*Comienza a dibujar con la crayola blanca. Al ver que no se notaba se dirige a Melodi*))

Coord: Mirá Melodi, te está mostrando algo.

Melodi: ¿Qué pasó con esa?

Alfonso: ((*Sigue pintando*))

Melodi: ¿Eh?

Coord: ¿Y vos? ((*Dirigiéndose a Micaela*))

Alfonso: ((*Pinta con blanco*))

Isabel: ((*Suspira sorprendida*))

Alfonso: (Incomprensible)

Isabel: ¿Qué pasa que no se ve?

Alfonso: No, ahí no.

Coord: ¿Cómo? ((*Hablando con Micaela*))

Isabel: Es de color blanco. ((*Hablando con Alfonso*))

Micaela: No hay más. ((*Ya había repartido todas las crayolas y no quedaba ninguna en la caja*))

Coord: (Incomprensible) más. Por eso las tienen que- que usar entre todos.

Isabel: Por eso no se ve.

Alfonso: (Incomprensible)

Benicio: ((*Juega con las crayolas*))

Micaela: ((*Comienza a dibujar un corazón*))

Coord: Dibujar, o escribir algo si quieren también.

Alfonso: ¡Tarán! Ahí.

Isabel: ¿Ahí?

Micaela: Yo estoy haciendo un corazón.

Coord: Un corazón, ah, qué lindo corazón.

Benicio: Ya sé hacé el nombre.

Coord: ¿Qué decís, Benicio?

Benicio: Ya sé el nombre. ((*Dibujando en la hoja*))

Coord: ¿Vas a hacer el nombre?

Benicio: Ya sé hacer el nombre. ((*Dibujando en la hoja*))

Coord: ¿Ya sabés hacer el nombre? ¿Escribir el nombre?

Benicio: (Incomprensible) ((*Dibujando en la hoja*))

Coord: Bueno, escribí algo sí querés. El nombre o dibujá algo. Lo que tú quieras.

Alfonso: (Incomprensible) ((*Juega con la hoja*))

Coord: ¿Es un corazón? ¿Y qué más? ((*Dirigiéndose a Micaela*))

Micaela: (Incomprensible)

Coord: ¿Eh?

Micaela: No es un corazón.

Coord: ¿No? Ah, ¿no es un corazón? Pensé que era un corazón. ¿Qué es?

Micaela: (Incomprensible)

Alfonso: ((*Golpea la crayola en la hoja*))

Coord: (Incomprensible) ¿qué?

Alfonso: (Incomprensible) ((*Mostrándole la hoja a Inés y la crayola blanca*))

Coord: Mirá, es blanco. Claro, en la hoja blanca. ¿Viste? ((*Dirigiéndose a Alfonso*))

¿Querés que lo guarde? Usá otra. O seguila usando si querés. (Incomprensible) ¡No se ve! ¿Qué estabas diciendo? Perdón, algo de un palito, ¿puede ser? ((*Dirigiéndose a Micaela*))

Micaela: Una manzana con (incomprensible)

Coord: ¿Una qué?

Micaela: Una manzana con palito. ((*Muy bajito*))

Coord: Una manzana con palito, ¿como la manzana acaramelada?

Micaela: Sí, porque fui al Parque Rodó.

Alfonso: (Incomprensible)

Coord: Ah, cierto que fuiste al Parque Rodó.

Micaela: Sí, fui con el tío, (incomprensible), el padre de la Yeni, y la tía Nela, y la Ana (incomprensible) ((*muy bajito, lejos del grabador*))

Coord: (Incomprensible), todos, un montón eran. ((*Lejos del grabador*))

Micaela: (Incomprensible)

Coord: Y había manzanas con palito, manzana acaramelada.  
((*Los tres dibujan en la hoja*))

Alfonso: (Incomprensible)

Micaela: Necesito amarillo.

Coord: Necesitas amarillo, ah. Lo tenés que pedir prestado. A ver, ¿quién tiene amarillo para prestarle a Micaela? Pedile a Alfonso. Decile “Alfonso”.

Benicio: Eto verde.

Micaela: ((*Va a buscarlo*))

Alfonso: (Incomprensible)

Coord: El amarillo, necesita Micaela.

Alfonso: ¿Cuál e? ((*Con varias crayolas en la mano*))

Coord: Mostrale, a ver.

Micaela: ((*Agarra el amarillo*))

Coord: Ahí está, el amarillo.

Benicio: Y ya ta.

Coord: Ya está. Vení, vení Benicio. Contame.

Benicio: (Incomprensible)

Coord: ¿Cómo? (Silencio) ¿Terminaste? ((*Dirigiéndose a Benicio*)) ¿Así es?  
((*Consultando la orientación del dibujo*)) ¿Y acá? ¿Escribiste?

Benicio: (Incomprensible)

Micaela: ((*Le da una crayola a Inés para escribir el nombre de Benicio en su dibujo*))

Coord: ¿Es para mí? ¿Me lo prestás?

Alfonso: (Incomprensible)

Coord: ((*Se ríe*)) (Incomprensible) acá?

Isabel: ¿Qué pasó? ((*Dirigiéndose a Alfonso*))

Benicio: (Incomprensible)

Coord: Bueno, ¿me lo das así lo guardo? Ya lo terminast-

Benicio: (Incomprensible)

Coord: ¿Qué? ¿Qué querés?

Benicio: (Incomprensible)

Coord: Pero vení, hablame hacia mí. Mirame y hablame hacia mí.

Benicio: Grabalo.

Coord: ¿Que lo grabe? ¿Que le saque una foto?

Benicio: ((*Asiente*))

Coord: Bueno (Incomprensible) así. (Incomprensible)

Benicio: (Incomprensible)

Coord: ¿Cómo es?

Alfonso: ¡Hola! ((*Pasa por abajo de la mesa de un lado a otro*))

Micaela: Pinto todo. ((*Pinta con varias crayolas en la mano*))

Coord: Con muchas pintás. ((*Dirigiéndose a Micaela*)) ¿Así? ¿Así saco la foto?  
(Incomprensible)

Benicio: (Incomprensible)

Alfonso: (Incomprensible)

Isabel: ¿Qué es eso? ((*Dirigiéndose a Alfonso*))

Coord: Ahí está. ((*Hablando con Benicio*))

Benicio: (Incomprensible)

Coord: (Incomprensible)

Alfonso: ((*Se golpea la mandíbula con el banco mientras buscaba una crayola en el piso*))

Isabel: ¿Te pegaste?

Alfonso: ((*Niega*))

Coord: Te pegaste en la cara, Alfonso. A ver.

Alfonso: No.

Coord: Alfonso.

Alfonso: No.

Coord: Alfonso, ¿estás bien?

Alfonso: ((*Asiente*))

Isabel: ¿Sí? ¿Te duele?

Alfonso: No.

Isabel: ¿No?

Alfonso: ((*Niega*))

Coord: A ver, permiso. ¿Dónde te pegaste?

Alfonso: Acá.

Coord: ((*Se acerca a Alfonso y le mira dónde se pegó*)) Permiso. ¿Ahí te duele? ¿Sí?

(Silencio) ¿Después querés ponerte un poquito de agua?

Benicio: ((*Va hacia la ventana y golpea*))

Alfonso: (Incomprensible)

Micaela: Ya terminé.

Melodi: ¿Terminaste?

Micaela: ((*Asiente*))

Coord: ¿Lo terminaste? Escuché que habías dicho que terminaste, muy bien.

((*Dirigiéndose a Micaela*))

Benicio: Me lo llevo.

Coord: ¿Te lo llevás? (Incomprensible)

Micaela: Números.

Coord: ¿Cómo? Perdón.

Micaela: Números. ((*Refiriéndose a que escriba su nombre en su dibujo*))

Coord: ¿El número? ¿El nombre?

Micaela: ((*Asiente*))

Benicio: El otro lo tengo en la mochila (Incomprensible) ((*Refiriéndose a otro dibujo que hizo en el taller*))

Coord: El otro lo tenés en la- ah porque llovía, ¿te acordás que llovía? Y se mojó.

Benicio: Está rotpido.

Coord: Se rompió ah.

Benicio: Y ya ta rotpido.

Coord: Ta roto.

Alfonso: (Incomprensible)

Benicio: (Incomprensible)

Coord: El otro lo vas-

Benicio: (Incomprensible)

Coord: ¿El otro lo vas a tirar y te vas a quedar con este?

Micaela: Acá poné el nombre y acá poné el nombre. ((*Señalando en la hoja dónde ponerlo*))

Coord: A ver, ¿nombre querés que ponga?

Micaela: Sí, este y acá.

Alfonso: (Incomprensible)

Coord: Bueno, a ver, acá. Mi ca e la ((*Escribiendo en la hoja*)) ¿Y dónde más?

Micaela: Y acá. ((*Señala en la hoja*))

Coord: ¿Ahí? ¿Micaela de vuelta?

Benicio: ((*Empieza a guardar las crayolas, y agarra las que está usando Alfonso*))

Alfonso: ¡Oye!

Coord: Mi ca e la. ((*Escribiendo en la hoja*)) Ahí va, lo puse separado así se entiende lo que dice. Acá dice "Micaela", acá dice "Micaela".

Micaela: Y acá. ((*Señala la hoja*))

Coord: ¿Y acá? ¿Así? ¿Así? ¿En este sentido?

Micaela: ((*Asiente*))

Coord: Mi ca e la ((*Escribiendo en la hoja*)) Ahí. ¿Acá también Micaela?

Micaela: ((*Asiente*))

Coord: Alfonso.

Benicio: ((*Juega con el grabador*))

Coord: Muy bien.

Micaela: (Incomprensible)

Coord: ¿Qué? ¿Foto? Foto. ¿Saco una foto?

Micaela: Sí.

Coord: Bueno. ¿Tú terminaste Alfonso?

Alfonso: No.

Coord: A ver, vamos a sacarle.

Benicio: ((*De nuevo agarra las crayolas que está usando Alfonso*))

Alfonso: ¡Oye! ((*Dirigiéndose a Benicio*))

Coord: A ver, del otro lado también.

Micaela: (Incomprensible)

Coord: ¿Cómo?

Micaela: La luz.

Coord: No se prendió la luz, ah el flash. La luz. ((*Saca la foto*)) ¿Ahí sí? (Incomprensible) con flash, claro. Vamos a asegurarnos. (Silencio) Bueno, vamos a esperar que termine Alfonso y vamos para [la clase].

Benicio: ((*De nuevo agarra las crayolas que está usando Alfonso*))

Alfonso: [¡Oye!]

Coord: ¿Vamos? ¿No terminaste todavía?

Alfonso: ((*Niega*))

Coord: Bueno, te esperamos a que termines.

Alfonso: ((*Le da la hoja a Inés*))

Coord: ¿Qué hiciste?

Alfonso: Ahí.

Coord: ¿Qué dibujaste?

Alfonso: (Incomprensible) ojo y amarillo.

Coord: ¿Rojo y amarillo?

Alfonso: Sí.

Coord: Muy bien. [¿Y acá?]

Benicio: [Ete.]

Coord: ¿Qué es- qué dibujaste acá?

Alfonso: Na ca.

Coord: ¿Qué?

Alfonso: Acá.

Coord: Ahí. Bueno, necesito una crayola para poner el nombre en el dibujo de Alfonso.

Benicio: (Incomprensible)

Coord: Despacito, despacito.

Alfonso: Acá. ((*Señalando en la hoja*))

Coord: ¿Acá le pongo tu nombre?

Alfonso: Sí. (Silencio) Eta la. ((*Le da la crayola*))

Coord: ¿Ese?

Alfonso: Sí, acá.

Coord: ¿Otra vez querés que ponga tu nombre?

Alfonso: Sí.

Coord: ¿Acá también? Con ¿naranja?

Alfonso: No- sí, ahí.

Coord: Muy bien. ¿Me lo dejás?

Alfonso: ((*Le da el dibujo*))

Coord: Muchas gracias. Ahí están.

Alfonso: (Incomprensible) ((*Sale corriendo hacia la salida*))

Coord: Esperanos, esperanos. [Esperanos]

Benicio: (Incomprensible) ((*Guarda las crayolas en la caja*))

Coord: ... para irnos todos juntos.

Benicio: La otra crayola.

Coord: ¿Qué otra crayola? No tengo más. Yo ya te las di las que usé.

Benicio: No, la otra que pare- la que usaste para escribir (Incomprensible)

Coord: A ver, usé la roja. ¿Está ahí la roja?

Alfonso: Sí.

Benicio: Sí.

Coord: Sí, y la naranja. ¿Está ahí la naranja?

Alfonso: Sí.

Coord: Ta, entonces te di las dos que usé.

Alfonso: (Incomprensible)

Coord: ¿Están?

Alfonso: Sí.

Coord: Bueno, ahora sí entonces, [acuérdense]

Alfonso: (Incomprensible) ((*Sale corriendo a la salida*))

Coord: ... que el viernes. Vení Alfonso.

Alfonso: ((*Vuelve*))

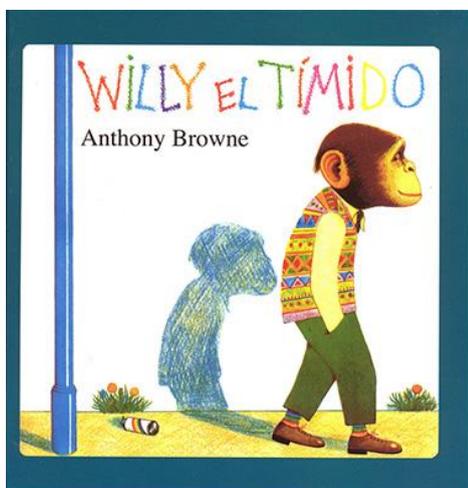
Coord: Acuérdense que el viernes capaz que no nos vemos, si no viene Laura Todavía no sabemos, igual nos vemos la semana que viene. Vayan pensando qué podemos hacer para mandarle a- vamos. ¿A quién? ¿A quién le tenemos que mandar algo?

Micaela: A Federico.

Coord: ¡A Federico! Gracias, Micaela. ((*Se ríe*)) Nos vamos, ¡chau!

Melodi: ¡Chau!

Isabel: ¡Chau!



**“Willy, el tímido” de Anthony Browne (FCE)**

“Willy es pequeño y delgado. En su barrio le dicen Willy el tímido. Cuando encuentra un anuncio en las historietas decide que será grande, fuerte y con músculos de hierro: sigue una dieta especial, corre, aprende a boxear y a levantar pesas. Un día encuentra a unos grandulones que molestan a Millie y la rescata. ¡Finalmente ha conseguido lo que quería! Pero, ¿de verdad ha cambiado?”