



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



***Incidencia de las mediaciones narrativas en el vínculo adulto-bebé,
facilitadas por el taller clínico-narrativo***

Tesis de maestría

Para optar al título de Magister en Psicología y Educación

Autora: Lic. Psic. Melisa Curiel

Directora de tesis: Prof. Dra. Alicia Kachinovsky

Director académico: Prof. Agdo. Dr. Daniel Camparo

Facultad de Psicología

Universidad de la República

Montevideo, noviembre de 2025

Agradecimientos

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

A las maestras que acompañaron en cada uno de los talleres, y al equipo de Dirección de la institución educativa, por la confianza y la calidez que los caracteriza.

A Alicia Kachinovsky por ser mi mentora y guiarme en este proceso con mucha dedicación, escucha atenta y enormes enseñanzas.

A Daniel Camparo por ofrecer su apoyo constante incluso sin que su rol así lo requiera.

A Marina Altmann, Ana Mourato y Carolina Elola por brindarme su tiempo con sugerencias y orientaciones en diferentes momentos de la investigación y tesis.

A Cami, amiga y colega de la vida, por tantas horas de estudio juntas y apoyo constante.

A Fabi, mi esposo y mejor amigo, por ser mi sostén incondicional.

A mis padres y mi hermana por alentarme y acompañarme en cada logro de mi recorrido profesional y personal.

Resumen

La investigación que se presenta adopta el dispositivo *de taller clínico-narrativo*, que ya ha sido aplicado en niños escolares y de nivel inicial 4, para adaptarlo a la primera infancia (0-2 años). Se parte del supuesto que el libro-cuento infantil puede oficiar como objeto cultural intermediario en el vínculo adulto-bebé y se pone especial énfasis en caracterizar las transformaciones ocurridas en el vínculo, motivadas por mediaciones narrativas y enriquecidas por un dispositivo grupal. La investigación, de carácter cualitativa, se desarrolló en un aula de nivel inicial 1 de un jardín maternal de Montevideo con siete niños y dos maestras a cargo. Como objetivo más específico, se explora las manifestaciones tempranas del lenguaje oral y gestual en los bebés, en el marco de experiencias narrativas compartidas con adultos referentes. Asimismo, se analiza los componentes del taller clínico-narrativo que promueven y sostienen el vínculo adulto-bebé y se atiende al reconocimiento de eventuales señales de alerta respecto al desarrollo de las habilidades comunicativas del bebé. El análisis de las observaciones se organiza en torno a cuatro dimensiones: la intersubjetividad, los procesos de simbolización, el investimento de los objetos culturales, y el encuadre institucional como mediador del vínculo. Se presenta un desarrollo teórico y antecedentes de investigaciones en primera infancia y se reseñan los principales hallazgos de la investigación.

Palabras clave: Taller clínico-narrativo, vínculo adulto-bebé, mediaciones narrativas.

Abstract

This research adopts the clinical-narrative workshop as its central device, previously applied with preschool and early school-age children, and adapts it to early childhood (0–2 years). It is based on the premise that the picture book can serve as a cultural intermediary object within the adult–infant bond. The study places special emphasis on characterizing the transformations that occur in this bond, fostered by narrative mediations and enriched by a group setting. The research, qualitative in nature, was conducted in a Level 1 classroom of a nursery school in Montevideo with seven children and two teachers. More specifically, it explores the early manifestations of oral and gestural language in infants within the framework of shared narrative experiences with adult caregivers. It also analyzes the components of the clinical-narrative workshop that promote and sustain the adult–infant bond, while attending to potential early warning signs regarding the development of communicative abilities in infants. The analysis of the observations is organized around four dimensions: intersubjectivity, processes of symbolization, investment in cultural objects, and the institutional framework as a mediator of the bond. The study includes a theoretical development and a review of prior research on early childhood, as well as a synthesis of the main findings.

Keywords: Clinical-narrative workshop, adult–infant bond, narrative mediations.

Índice

Introducción	6
Capítulo 1 - Presentación del problema	7
1.1 Definición del problema	7
1.2 Fundamentación de la relevancia del problema.....	9
1.3 Antecedentes	11
1.3.1 Investigaciones sobre la díada madre–bebé y procesos de regulación temprana	12
1.3.2 Investigaciones sobre narración, juego y mediadores culturales en la primera infancia	13
1.3.3 Investigaciones nacionales sobre taller clínico–narrativo y la función docente.....	14
1.4 Preguntas de investigación	16
Capítulo 2 - Marco teórico.....	17
2.1 Estructuración del psiquismo y procesos de simbolización.....	17
2.2 Importancia del vínculo temprano adulto-bebé y mediaciones narrativas	21
2.3 El taller clínico-narrativo en la primera infancia.....	25
Capítulo 3 - Metodología.....	28
3.1 Fundamentos epistemológicos	28
3.1.1 Investigación cualitativa	28
3.1.2 Paradigma de la complejidad	28
3.2 Estrategia metodológica	29
3.2.1 Estudio de caso	29
3.2.2 Enfoque clínico-narrativo	30
3.3 Diseño de la investigación	30
3.3.1 Contexto institucional.....	30
3.3.2 Participantes y selección de los casos	31
3.3.3 Etapas del trabajo de campo	31
3.3.4 Recolección y análisis de datos	32
3.4 Consideraciones éticas	32
Capítulo 4 – Análisis	33

4.1 Dimensiones de análisis	33
Primera dimensión: La intersubjetividad	34
Segunda dimensión: Procesos de simbolización	35
Tercera dimensión: El investimento de los objetos culturales	36
Cuarta dimensión: El encuadre institucional como mediador del vínculo	36
4.2 Tabla de datos observados	37
4.3 Análisis de caso	41
4.4. Análisis de la cuarta dimensión	52
El encuadre institucional como mediador del vínculo: un análisis transversal	52
4.5 Análisis transversal de las dimensiones	55
4.5.1 Intersubjetividad: apertura al otro y construcción de escenas compartidas	55
4.5.2. Procesos de simbolización: del cuerpo al símbolo	56
4.5.3. Investimento de los objetos culturales: el libro como objeto significativo	57
4.6 Síntesis del análisis	59
Capítulo 5. Consideraciones finales	60
Referencias Bibliográficas	62
Apéndice.....	68
Diario de campo	68

Introducción

El ser humano es un ser social. Desde el nacimiento, y posterior a este, el bebé se inscribe dentro de un entorno plagado de vínculos que le permiten, paulatinamente, apropiarse de la realidad que lo espera. Familiares y amigos se ofrecen al pequeño como cuidadores primarios, atendiendo inicialmente sus necesidades básicas las cuales refieren tanto a la alimentación, el sueño y el sostén físico, como al cariño, la compañía y el sostén simbólico.

El mundo que recibe al bebé se caracteriza justamente por ser fuente de interacciones sociales de distinta índole. Aprender a vincularse con otros constituye entonces el mayor desafío para el bebé humano, dado que implica adquirir las pautas sociales que le habiliten ser y estar en este mundo social. Por tanto, las vivencias que se desplieguen en estos primeros momentos vitales, van a constituir la base para todos los aprendizajes posteriores, siendo el adulto a cargo del cuidado del bebé, su primer educador. De este modo, interacción y educación temprana se presentan como dos conceptos muy próximos.

No obstante, este vínculo temprano no siempre se desarrolla de la forma esperada a causa de múltiples factores que pueden incidir —en algunos casos, la realidad social, económica, ambiental o psíquica de las familias, inhabilitan este tipo de encuentros—. Cuando suceden estas situaciones, el recorrido que realiza el bebé puede acarrear complicaciones en su desarrollo evolutivo, por lo cual resulta clave atenderlo tempranamente.

En nuestro país, se determina como escrito principal de consenso social la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (Consejo Nacional de Políticas Sociales, 2010), que orienta el diseño de políticas públicas a mediano y largo plazo para estas primeras etapas del desarrollo. Como metas se propone la “universalización de la atención al embarazo y al buen desarrollo infantil en la primera infancia (niños y niñas de 0 a 36 meses)” (p. 33), asegurando que:

El desarrollo infantil requiere de la nutrición y las oportunidades y estímulos que permitan a los niños expresar su potencial y adquirir habilidades y competencias en las esferas cognitiva, emocional y social. Las neurociencias han demostrado que estas primeras etapas del ciclo vital son fundamentales en la definición de oportunidades para el desarrollo humano. (Consejo Nacional de Políticas Sociales, 2010, p. 39)

En este contexto, se plantea realizar una investigación que analice este vínculo primario adulto-bebé atendiendo a cómo estos primeros encuentros favorecen el desarrollo del niño. Como ello implica un amplio universo de manifestaciones, el estudio se propone puntualmente caracterizar las transformaciones ocurridas en el vínculo adulto-bebé motivadas por

mediaciones narrativas y enriquecidas por un dispositivo grupal, en el contexto de un aula de Nivel Inicial 1 de un Jardín Maternal de Montevideo.

La investigación busca ampliar la mirada sobre el vínculo adulto–bebé al reconocer en la figura docente a un otro significativo en la constitución subjetiva, a partir del dispositivo del taller clínico-narrativo y utilizando al libro-cuento como objeto cultural significativo. El énfasis del análisis se ubica la intersubjetividad, la simbolización, el investimento de los objetos y el encuadre institucional como mediador del vínculo. Se prioriza asimismo al papel del lenguaje —en sus formas preverbales y narrativas— como mediador privilegiado.

Para ello, se elige como herramienta específica de trabajo al dispositivo de *taller clínico-narrativo* (Kachinovsky, 2014, 2016, 2018, 2021, 2025), adecuándolo a una sala de nivel inicial 1, ofreciendo además un nuevo formato de aplicación. Anteriormente, los talleres clínico-narrativos se llevaron adelante con niños escolares y con niños de nivel inicial 4 (Frasca, 2022), que presentaban fallas en sus procesos de simbolización. Cabe destacar que este estudio también se inscribe dentro de la línea de investigación “Psicoanálisis de fronteras y lazo social” del CIC-P (Centro de Investigación Clínica en Psicología de la Facultad de Psicología, UDELAR).

Capítulo 1 - Presentación del problema

1.1 Definición del problema

Los vínculos tempranos entre el adulto y el bebé son estructuradores del psiquismo, siendo ésta condición necesaria para el desarrollo de la inteligencia. En la primera infancia, los procesos de simbolización —estrechamente ligados al concepto de representación— se originan en el inconsciente, pero también resultan claves para la formación del conocimiento, la memoria, el deseo, el placer y el displacer.

La construcción del psiquismo y de la inteligencia en un bebé (0-2 años) se ve determinada por una interacción compleja entre factores intrínsecos y extrínsecos. Entre los primeros se encuentran el proceso madurativo y las condiciones orgánicas singulares, y entre los segundos, las experiencias que el entorno le brinda, especialmente a través del vínculo con los adultos de referencia. Un eje central en este proceso es el desarrollo de la comunicación, tanto oral como gestual, que posibilita la posterior representación del mundo externo en el mundo interno.

Estas primeras experiencias vinculares resultan indispensables para habilitar el desarrollo del lenguaje, que será a su vez, una vía privilegiada para el acceso a los aprendizajes. No obstante, este encuentro primordial entre el adulto y el bebé no siempre se desarrolla de la manera esperada, ya que puede faltar el sostén simbólico necesario para favorecer el despliegue comunicativo.

Cuando nos referimos a la primera infancia, hasta aproximadamente los 6 años de edad, no es posible hablar de dificultades específicas en el aprendizaje, pero sí es posible identificar fallas en los procesos de simbolización. En los casos de los niños más pequeños, entre 0 y 2 años, las primeras señales de alerta suelen manifestarse en la comunicación, más aún cuando se compromete el desarrollo del lenguaje oral.

Dado que existen estas situaciones, se consideró importante encontrar una vía para facilitar, potenciar y eventualmente transformar ese vínculo adulto-bebe en un contexto grupal. En este sentido, las mediaciones narrativas se presentan como un medio muy valioso. Se entiende por tales a toda forma de intervención del adulto que favorezca la interacción con el infante — desde la mirada, las expresiones faciales, el tono de voz con pausas y entonaciones, el ritmo, entre otras—.

Se recurre entonces al dispositivo de *taller clínico-narrativo*, que ya ha sido aplicado en otras investigaciones con niños escolares (Kachinovsky, 2014, 2016, 2018, 2021, 2025) y de educación inicial (Frasca, 2022) en nuestro país —mostrando resultados alentadores—, para adecuarlo al vínculo en la primera infancia, con niños escolarizados en Nivel inicial 1 de un jardín maternal de Montevideo. Los cambios que se den a partir de este encuentro pueden ser variados: ya sea darse una transformación radical, en los casos en los que pueda haber dificultades en la comunicación, o simplemente potenciar los vínculos existentes y favorecer el desarrollo comunicativo.

Para esta investigación se amplía el horizonte de los vínculos adulto-bebé, reconociendo en la figura docente a un otro significativo en la constitución subjetiva, más allá de la función materna tradicionalmente abordada. En este marco, se busca explorar cómo el dispositivo del taller clínico-narrativo incide en el vínculo temprano dentro de estas primeras etapas de institucionalización con especial atención a los procesos de intersubjetividad, simbolización e investimento de los objetos, y al papel del lenguaje —en sus manifestaciones preverbales, narrativas y simbólicas— como mediador privilegiado de la experiencia compartida.

1.2 Fundamentación de la relevancia del problema

Numerosos desarrollos teóricos y empíricos provenientes de disciplinas como la psicología, el psicoanálisis, las neurociencias y la sociología de la educación han subrayado la importancia de investigar en la primera infancia, y existe un amplio consenso, tanto en Uruguay como a nivel internacional, acerca de la importancia de intervenir e invertir en ella (Unesco, 2022). Tal es así que se crearon políticas públicas que apuntan a trabajar directamente con estas etapas del desarrollo humano a modo de prevención de un posible fracaso escolar a futuro, así como también para apoyar y revertir situaciones de inequidad social. En particular, se ha demostrado que ciertas prácticas de estimulación oportuna — especialmente aquellas basadas en la oferta narrativa— habilitan puntos de encuentro entre el *infans* y el *otro* como figura clave en el entramado intersubjetivo de la primera infancia.

El *Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020* (Ministerio de Desarrollo Social e INAU, 2016) revela por qué es clave invertir en estas etapas del desarrollo, argumentando que existen en estos períodos diversos procesos neurofisiológicos donde se configuran las conexiones neuronales y las funciones cerebrales, así como los significativos procesos psicosociales y evolutivos para la vida. Se sostiene que, “en particular, la etapa de la primera infancia ha sido denominada como «ventana de oportunidad», ya que es el período en el que se dan los más altos grados de desarrollo cerebral mediante el aprovechamiento del entorno como oportunidad” (p. 32). A su vez, se explica que:

En la primera infancia, las diferentes regiones del cerebro maduran y son más sensibles y receptivas a los diversos estímulos y experiencias. Por esta razón, durante este período crítico el cerebro es particularmente sensible y eficiente ante determinados estímulos y es susceptible de ser alterado en su arquitectura neuronal, proceso que se ha denominado *plasticidad cerebral*. (Ministerio de Desarrollo Social INAU, 2016, pp. 32-33)

Álvarez y Canetti (2009) explican que las características que tenga el entorno psicosocial de un individuo van a determinar el tipo de estímulos que lo rodee y en consecuencia de ello, la forma en que se vayan a establecer muchas de las funciones neuronales y las diferentes redes que permitan controlar la respuesta intelectual, emocional y física a esos estímulos. Por tanto, se entiende que los primeros años de vida son altamente significativos en la constitución de la inteligencia del bebé.

Se ha observado que los niños que comienzan en una propuesta de intervención en etapas más tardías (...), logran peores resultados que aquellos que se benefician desde etapas más tempranas. La mayoría de los estudios que hemos revisado

analizan programas que se inician entre los 2 a 3 años, pero se ha visto incluso que antes es mejor. (Álvarez & Canetti, 2009, p. 49)

Por su parte, Stern (1983) ha realizado estudios en los que observó, a partir de interacciones filmadas de madres y bebés, cómo en los primeros seis meses de vida, el lactante emerge como un ser humano social. Propone llamar a esta breve etapa como "la primera fase de aprendizaje acerca de las cosas humanas" (p.13), en la que el bebé va a ir aprendiendo cómo invitar a su madre a jugar, dando así inicio a una interacción con ella. Específicamente, en lo que designa como <juego libre>, se constituyen en el bebé experiencias cruciales que le permitirán aprender a participar, posteriormente, en acontecimientos interhumanos. En sus investigaciones, intenta demostrar que "estos momentos interpersonales son cruciales en la formación de experiencias, a partir de las cuales el lactante aprende cómo relacionarse con los demás" (p.15). Habla de la primera experiencia con el mundo de los estímulos humanos por lo que se propone examinar "el repertorio de comportamientos y capacidades perceptivas que el lactante posee para sentir y actuar en el mundo del comportamiento humano, dentro del cual se encuentra" (pp. 20-21).

Kachinovsky (2012) destaca que "en tiempos de construcción del psiquismo la díada madre-bebé ejercitará los tempranos juegos de <alienación-discriminación>, entre los que se destaca un guion muy habitual: - ¿¡No está!?... ¡Está!" (p. 82), dando lugar a una actividad dialógica anticipada, que habilita turnos en el habla, a modo de aprestamiento. Más adelante agrega que "la existencia de turnos supone un intercambio entre sujetos diferenciados, discriminados. Cuando la madre hace uso del turno de su hijo, está instaurando un nuevo espacio psíquico, al que habilita sutilmente a través de una pausa entre pregunta y respuesta" (pp. 82-83). Es entonces desde la ontogénesis del individuo que ya se instalan prácticas cotidianas que favorecen al aprendizaje, en el sentido amplio del término, y le dan sentido al uso del lenguaje.

Se entiende entonces que los acontecimientos que se despliegan en estos primeros momentos de vida constituyen las bases para todos los aprendizajes posteriores. Como seres humanos, nuestro mayor desafío es aprender a vincularnos con los otros, y adquirir pautas sociales que nos permitan ser y estar en el mundo que nos rodea, un mundo plagado de interacciones sociales (a nivel educativo, laboral, familiar, entre muchas). Por tanto, interacción y educación temprana se presentan como dos conceptos muy próximos. Como seres humanos, nos es imposible aprender sin un otro que esté allí mediando, estimulando y acompañando dicho proceso. Es entonces el adulto que está a cargo del cuidado del bebé quien se convierte en su primer educador, pues le ofrecerá al pequeño el primer contacto con "las cosas humanas".

Sin embargo, todo lo mencionado no siempre tiene lugar del modo esperado a causa de las distintas realidades sociales, económicas, ambientales, orgánicas o psíquicas que atraviesan las familias, encontrándose muchas veces imposibilitados este tipo de encuentros. “Esta forma particular de desencuentro que ya se observa tan tempranamente, pauta el inicio de un camino interactivo difícil que puede traer consecuencias negativas para el bebé” (Guerra, 2014, p. 107). Frente a esta problemática, cobra relevancia pensar dispositivos que permitan sostener o incluso transformar estas interacciones, especialmente en contextos institucionales.

A esto se añade el rol que desempeñan los estresores en los ambientes de crianza caracterizados por la pobreza y desigualdad, los cuales pueden afectar negativamente la calidad del cuidado de los niños desde edades muy tempranas y, en consecuencia, incidir negativamente en el posterior desarrollo a nivel cognitivo, afectivo, social y emocional. (Carbonell Blanco et. al., 2019, p.2)

Además, hay momentos del desarrollo evolutivo en los que pueden configurarse fallas en los procesos de simbolización. Bleichmar (2002) propone pensar los procesos de constitución psíquica con relación a la inteligencia. Para el psicoanálisis, la inteligencia no se concibe como una capacidad cognitiva o biológica, sino como un proceso inseparable de la constitución del sujeto psíquico. Pensar, razonar y aprender requieren que el niño se reconozca como un “yo” frente a un otro, lo que inaugura una organización psíquica en dos registros diferenciados — consciente/preconsciente e inconsciente— en relación dialéctica. La operación de represión, que establece esta frontera y separa el afecto de la representación, constituye una condición estructural para la posibilidad de simbolizar, elaborar y, en consecuencia, desarrollar la inteligencia. La autora explica asimismo que, una de las manifestaciones del posterior ‘fracaso escolar’ puede verse determinada por estas fallas en la constitución del psiquismo, y en consecuencia de la inteligencia, por lo cual es de crucial importancia atenderlas tempranamente.

Desde esta perspectiva, la presente investigación busca ser un eslabón más a los estudios e intervenciones en primera infancia, ofreciendo un espacio que permita al bebé, junto a su interlocutor adulto, desplegar posibilidades para el desarrollo comunicativo, a fin de contribuir en la construcción de futuros ciudadanos más empáticos, colaboradores y expresivos.

1.3 Antecedentes

Diversas investigaciones, tanto a nivel internacional como nacional, han abordado el estudio de los primeros vínculos adulto-bebé. A continuación, se presentan algunos antecedentes

relevantes que permiten situar diferentes modos de investigar en la primera infancia, las metodologías empleadas y algunos hallazgos obtenidos.

1.3.1 Investigaciones sobre la díada madre–bebé y procesos de regulación temprana

En la región latinoamericana, varios estudios han explorado la importancia del vínculo temprano en el desarrollo socioemocional y en la regulación afectiva.

En Buenos Aires, Duhalde et al. (2011) realizaron un estudio longitudinal centrado en el juego del bebé y en el juego diádico madre–bebé, destacando cómo estos espacios acompañan la regulación afectiva conjunta y la incipiente autorregulación infantil. En Chile, Santelices et al. (2015) analizaron variables predictivas de sensibilidad materna en una muestra de 104 díadas, hallando que el nivel educativo, la edad de la madre y el nivel socioeconómico son factores significativos.

También en Argentina, Raznoszczyk de Schejtman et. al (2013), realizaron otro estudio longitudinal que analiza la relación entre la regulación afectiva diádica madre-bebé, la autorregulación emocional del niño durante los primeros cinco años y ciertas variables subjetivas maternas. La investigación abarcó dos momentos del mismo grupo de niños: el primero, a los seis meses de edad, se centró en el análisis detallado de filmaciones de las interacciones madre-hijo; el segundo, se realizó entre los cuatro y cinco años, y consistió en la filmación de sesiones de juego libre madre-niño y en entrevistas en profundidad a las madres, con el objetivo de evaluar su funcionamiento reflexivo.

Por su parte, Farkas y Rodríguez (2017), en Ciudad de México, investigaron la percepción materna del desarrollo socioemocional del niño al año de vida mostrando que el temperamento infantil y el nivel socioeconómico familiar inciden en dicha percepción. En Colombia, Carbonell Blanco et al. (2019) evidenciaron que el canto materno cumple una función regulatoria en situaciones de estrés cotidiano, modulando tanto estados emocionales como fisiológicos del bebé. Finalmente, en Costa Rica, Sanabria-León (2020) describió cómo los estilos de interacción madre–bebé en el primer año favorecen la construcción del vínculo diádico y el avance hacia la autonomía.

Específicamente en Uruguay, Altmann (1993) —con quien se intercambió a propósito de la presente investigación— y colaboradores, investigaron acerca de los trastornos psicosomáticos en lactantes, analizando la relación madre-bebé y el valor que tiene la canción de cuna para ambos. En el estudio, se observa dicha interacción en situaciones clínicas,

especialmente en niños hospitalizados y se concluye que la canción de cuna es un elemento fundamental en la relación madre-bebé, especialmente en contextos de morbilidad.

Estos estudios coinciden en señalar la relevancia de los primeros vínculos en la regulación emocional y el desarrollo temprano, aunque se centran de manera predominante en la figura materna como referente adulto.

1.3.2 Investigaciones sobre narración, juego y mediadores culturales en la primera infancia

Otras experiencias han puesto el acento en la potencia de la narración, el juego y la musicalidad como mediadores del vínculo temprano.

En España, D'Onofrio (2018) examinó la musicalidad comunicativa en las interacciones adulto-bebé, observando cómo las performances y protoconversaciones se transforman con el crecimiento del niño. También en España, específicamente en Madrid, Martínez (2021) analizó la relación entre percepción multisensorial e intersubjetividad temprana, concluyendo que bebés de cuatro a diez meses logran reconocer patrones intersensoriales semejantes a los que se producen en los intercambios intersubjetivos.

En Santiago de Chile, un estudio inspirado en la filosofía de Reggio Emilia trabajó con un grupo de 13 niños de entre uno y dos años en experiencias narrativas apoyadas en recursos corporales, sonoros y visuales. Los resultados mostraron cómo el interés compartido por canciones y libros generó instancias de exploración activa y construcción colectiva de sentido (Carrizo Méndez et al., 2020).

En Buenos Aires, Argentina, se realizó un estudio sobre el impacto de la lectura frecuente de cuentos en el desarrollo de habilidades narrativas y cognitivas en niños de jardines infantiles de bajos recursos. Justamente, se parte de la premisa de que la lectura de cuentos es fundamental para el desarrollo del lenguaje y la comprensión narrativa. Participó de la intervención un grupo de niños de cinco años y, durante la misma, la maestra procedió a leer cuentos diariamente e interactuar con los niños para reconstruir las historias. Al finalizar el año, los pequeños mostraron un incremento en sus habilidades narrativas, produciendo historias más complejas y estructuradas (Borzzone, 2005).

En la misma ciudad, Bloj et. al (2014) realizaron una investigación sobre el impacto de la literatura infantil como recurso subjetivante en el ámbito escolar, enfocándose en la educación inicial y primaria. La investigación sugiere que la literatura no sólo debe ser pensada como un recurso pedagógico, sino como una herramienta que puede transformar la experiencia educativa y contribuir al bienestar emocional de los niños.

Continuando con el contexto latinoamericano, en la tesis doctoral de Cerioni (2022) se investiga acerca de cómo los cuentos infantiles pueden facilitar procesos de metabolización psíquica en niños de tres y cuatro años. La autora sostiene que los cuentos son fundamentales para la estructuración psíquica y emocional de los niños en su desarrollo y lleva adelante su investigación en un Jardín Maternal de la ciudad de Buenos Aires. Afirma que el jardín maternal es un entorno clave para el desarrollo emocional y social de los niños, el cual complementa la función materna, ya que ofrece una atmósfera emocional diferente y segura para que aprendan y socialicen. Se concluye, por las respuestas y manifestaciones de los niños, que hubo movilizaciones afectivas en la intervención y una mejoría en su capacidad de simbolización a través de las historias.

Del continente europeo, específicamente en Portugal, Mata (2004) llevó a cabo un estudio con 310 familias y sus hijos de 5 a 6 años, orientado a caracterizar las prácticas de lectura de historias en el hogar y sus efectos en la alfabetización emergente. Los resultados mostraron que la lectura de cuentos constituye una actividad frecuente y valorada, motivada por el deseo de favorecer aprendizajes y competencias, así como por el placer compartido y el fortalecimiento del vínculo afectivo.

Finalmente, resulta útil hacer alusión al estudio realizado por Ana Mourato, a quien asimismo se le hizo una consulta e intercambio a propósito de la presente tesis. Mourato et. al. (2021) desarrollaron y validaron un *Cuestionario de Conocimiento sobre la Literatura para la Infancia*, aplicado a educadores de Portugal. El estudio confirma la relevancia del libro infantil como recurso pedagógico en el nivel inicial, identificando tres dimensiones principales: la competencia personal del educador en el uso de la literatura infantil, el potencial del libro en la expresión y la comunicación, y su valor en la formación personal, social y en el conocimiento del mundo. Los resultados refuerzan la importancia de la literatura infantil como mediadora de aprendizajes y experiencias significativas en la primera infancia y ponen de relieve la necesidad de seguir investigando las percepciones docentes sobre su utilización.

En conjunto, estos trabajos muestran que la narración, la musicalidad y los objetos culturales actúan como mediadores privilegiados para favorecer la intersubjetividad, la simbolización y el desarrollo del lenguaje desde los primeros años de vida.

1.3.3 Investigaciones nacionales sobre taller clínico–narrativo y la función docente

En el contexto uruguayo, se destacan diversas investigaciones que articulan la dimensión clínica y educativa, aportando marcos próximos a la presente tesis.

La tesis de maestría de Bisio (2014) estudió una experiencia docente en nivel inicial, subrayando el valor de la narrativa como mediadora entre palabra y afecto, favoreciendo procesos de simbolización y prevención de dificultades en los aprendizajes. En la misma línea, Press (2017) investigó el papel del docente en la construcción subjetiva e intersubjetiva de niños pequeños en un Jardín Maternal. Destaca que la labor de la docente se orienta a contener gradualmente la angustia de separación, a través de un adecuado posicionamiento simbólico, la permanencia transitoria de la familia en la sala y la anticipación de tiempos y actividades.

Por otra parte, Kachinovsky (2014) desarrolló su tesis doctoral con niños de entre seis y ocho años con presunto fracaso escolar, proponiendo un taller clínico en torno al cuento infantil como objeto intermediario. La recreación narrativa permitió a los niños elaborar versiones propias, articulando su identidad y experiencias personales. Posteriormente, Dibarbouré (2015) profundizó esta línea de investigación al analizar los procesos psíquicos que se ponen en juego durante la lectura de cuentos en niños con restricciones simbólicas. Sus hallazgos destacan la relación entre las dificultades en la comprensión lectora y el conflicto psíquico, señalando al taller clínico con cuentos como una herramienta eficaz para abordar complejizaciones subjetivas en el ámbito escolar.

Asimismo, en Kachinovsky (2018) se describen hallazgos de dos ediciones del dispositivo en cuestión, mostrando su efectividad en la producción discursiva infantil. En este sentido, la autora da cuenta cómo el cuento infantil puede actuar como mediador simbólico, facilitando la expresión y exploración de la identidad del niño. En el artículo se contrastan los hallazgos de dos ediciones del taller, una en 2012 con niños de seis y siete años y otra en 2015 con niños de ocho y nueve años, mostrando un avance en la producción simbólica y reflexiva en la edición del 2015 —probablemente por la diferencia de edad y los avances de la investigación—. Se destaca, además, la eficacia del cuento como mediador en la producción de pensamiento infantil.

Más recientemente, Frasca (2022) adaptó este dispositivo a la primera infancia, trabajando con niños de nivel 4 con dificultades en el lenguaje oral. Su estudio aportó una mirada innovadora al introducir el libro-álbum como mediador narrativo. El taller clínico-narrativo se presenta como una herramienta valiosa para el desarrollo emocional y comunicativo de los niños y se destaca la importancia de un enfoque psicoanalítico en la educación inicial para abordar dificultades en la comunicación. Esta experiencia sugiere que la literatura infantil puede prevenir futuros problemas en el aprendizaje enfatizando la necesidad de formación para educadores en el uso de la literatura como herramienta.

Finalmente, se destaca un artículo publicado el corriente año, el cual presenta una investigación sobre psicoanálisis y educación en contextos vulnerables, enfocándose en prácticas letradas. Allí se realizaron talleres literarios con niños de primer y segundo grado escolar, coordinados por psicólogos clínicos, en los que se analizaron las producciones discursivas infantiles bajo tres dimensiones: construcción de alteridad, uso del objeto y tratamiento del conflicto. Lo que concluyeron fue que, por un lado, hubo cambios actitudinales significativos, así como una emergencia de información relevante para la orientación a docentes y familias, y por otro, el tiempo limitado del taller no favoreció a que hubiera transformaciones significativas en la producción discursiva ni generó modificaciones sustanciales en su dinámica psíquica (Kachinovsky et. al., 2025).

Todos estos antecedentes nacionales constituyen el núcleo más cercano al presente trabajo, al situarse en la intersección entre clínica, educación y narración, y al proponer dispositivos de mediación que favorecen la simbolización y la construcción de vínculos en la infancia.

En síntesis:

Los estudios revisados muestran distintas formas de abordar los vínculos tempranos: algunos centrados en la díada madre–bebé y la regulación afectiva, otros en la potencia de la narración, el juego y la musicalidad como mediadores culturales, y finalmente los que, en el contexto nacional, articulan la dimensión clínica y educativa a través de experiencias narrativas en espacios grupales. Si bien muchas de las investigaciones se concentran en el rol materno, se ha visto la importancia del rol docente como un otro significativo en la constitución subjetiva, ampliando así el horizonte de los vínculos adulto–niño.

La presente tesis se inscribe en esta última línea, proponiendo el taller clínico–narrativo como dispositivo para explorar las transformaciones en los vínculos adulto–bebé en el contexto del nivel inicial, con especial atención a los procesos de intersubjetividad, simbolización e investimento de los objetos, destacando al lenguaje —en sus formas preverbales y verbales— como mediador privilegiado de la experiencia compartida.

1.4 Preguntas de investigación

¿Cuáles son las transformaciones que se pueden identificar en los vínculos adulto-bebé, motivadas por mediaciones narrativas en un contexto grupal?

¿Qué estrategias del taller clínico-narrativo favorecen el desarrollo del lenguaje —en sus formas preverbales y verbales— en niños de un grupo de Nivel Inicial 1?

¿Cómo incide la implementación del taller clínico-narrativo en las dinámicas preexistentes de un aula de Nivel Inicial 1 en un jardín maternal?

Objetivo general

Caracterizar las transformaciones ocurridas en el vínculo adulto-bebé motivadas por mediaciones narrativas y enriquecidas por un dispositivo grupal, en el contexto de un aula de Nivel Inicial 1.

Objetivos específicos

- Explorar las manifestaciones tempranas del lenguaje oral y gestual en bebés de Nivel Inicial 1, en el marco de experiencias narrativas compartidas con adultos referentes.
- Identificar y describir las mediaciones narrativas que favorecen la construcción del vínculo adulto-bebé.
- Analizar los componentes del taller clínico-narrativo que promueven y sostienen el vínculo adulto-bebé.
- Reconocer eventuales señales de alerta respecto al desarrollo de las habilidades comunicativas del bebé

Capítulo 2 - Marco teórico

2.1 Estructuración del psiquismo y procesos de simbolización

Desde la vida intrauterina, y con mayor fuerza a partir del nacimiento, comienzan a tejerse lazos biológicos y afectivos en la diada madre-bebé que establecen un vínculo inaugural. En esa matriz inicial, las experiencias, marcadas por la alternancia entre la presencia y la ausencia del otro primordial, van esbozando un psiquismo incipiente en el infante. No obstante, para que estas vivencias logren inscribirse de manera articulada en la vida intrapsíquica, se hace necesaria una operación mental: *la simbolización* (Kachinovsky, 2017).

Al respecto, Roussillon (2001) sugiere que los procesos de simbolización implican la apropiación simbólica del objeto ausente, y para que ello ocurra, se necesita de una efectiva disponibilidad libidinal del objeto que se desarrolla en la paradoja de jugar la ausencia en un marco de presencia. En otras palabras, simbolizar requiere de movilidad psíquica, la cual siempre se nutre de la experiencia con el otro.

Para Schkolnik (2007), hablar de simbolización supone pensar en el trabajo psíquico que se genera a partir de las experiencias de encuentro y desencuentro con el otro. Es allí donde,

mediante movimientos metáforo-metonímicos, se van tejiendo cadenas de representaciones que conforman una suerte de red o malla por la que circula el afecto y se caracteriza por su disponibilidad para ser constantemente reorganizada y transformada. El proceso de simbolización, según la autora, requiere tanto de la ligazón libidinal que sostiene esa malla y posibilita el crecimiento psíquico, como también de momentos de desligazón, que abren paso a la creación de nuevos lazos. Explica asimismo que lo no simbolizado es lo que no cambia, ya sea por un exceso de ligazón en vínculos rígidos, o bien por exceso de desligazón, lo que impide articular representaciones y construir tramas simbólicas. Aun así, esa malla siempre conserva hilos sueltos: representaciones que se limitan al registro perceptivo-motriz o que permanecen reprimidas sin poder enlazarse con la palabra.

En este sentido, el concepto de representación para el psicoanálisis supone diversas complejidades en virtud de la multiplicidad de aportes y perspectivas de distintos autores al respecto. Puede afirmarse, sin embargo, que las marcas de lo percibido en el psiquismo, al estar investidas por la pulsión, configuran siempre una forma de representación. Es importante aclarar que no corresponde hablar de ausencia representacional, sino que lo irrepresentable refiere a la incidencia en el psiquismo de aquellas representaciones que, por sus limitaciones, dan lugar a fallas en la simbolización (Schkolnik, 2007). Asimismo, tal como señala Cantú (2011), “las mediaciones entre la dinámica pulsional y la construcción de conocimientos implican el proceso por el cual un niño se apropia simbólicamente de los objetos y de las significaciones que le ofrece su cultura” (p. 14). Esta apropiación se vuelve posible en la medida en que aparece la capacidad de representar.

Por su parte, Guerra (2014a) subraya que la re-presentación consiste en volver a hacer presente, a nivel intrapsíquico, el objeto de la pulsión cuando está ausente perceptivamente. Para tolerar la ausencia del otro, este debe poder volverse presente en el escenario psíquico mediante un trabajo de simbolización. Asimismo, argumenta que la capacidad de simbolizar es fundamental para el devenir del sujeto, siendo imposible que exista subjetivación si ésta no se sustenta por un proceso de simbolización. Enfatiza finalmente que este proceso se organiza en torno al eje ternario presencia–“guion”–ausencia: el guion aparece como elemento tercero que media entre ambas (presencia y ausencia), uniendo y separando a la vez. Según el autor, el guion remite a la función del tercero en la simbolización.

Para explicar entonces acerca del proceso de estructuración psíquica, Casas (2015) afirma que “el sujeto se realiza en relación con el otro (funciones materna y paterna) por los efectos de la indefensión propia del ser humano” (p. 24). El niño, en el encuentro con el otro, sostiene y articula sus primeras marcas, en una fase de permanente actividad constitutiva. La estructuración psíquica supone así el pasaje de un estado inicial de indiferenciación Yo-No

Yo entre la madre y su bebé hacia una progresiva organización psíquica más compleja, en la que se tramitan la separación, la ausencia, los deseos, y finalmente el lenguaje.

Aprendemos a través del cuerpo, con el cuerpo, y a pesar del cuerpo. Los primeros aprendizajes tienen por escenario al cuerpo de la madre y al de la incipiente criatura humana; entre ambos se establece un diálogo de encuentros y desencuentros que dejarán la fuerte impronta de todo acto inaugural. (López de Caiafa y Kachinovsky, 2012, p. 112)

Ahora bien, es importante subrayar que no es solo la madre quien da lugar a estos cuidados primarios. Hrdy (2009) introduce el concepto de *cuidados alopARENTALES*, el cual refiere a las formas de cuidado y crianza ejercidas por otros adultos significativos, distintos a la madre biológica. La antropóloga y primatóloga estadounidense plantea que la evolución de los humanos está profundamente marcada por la cooperación en la crianza y que la aloparentalidad es crucial para el desarrollo de la empatía y la intersubjetividad. Afirma que los bebés humanos nacen atentos a las intenciones del otro y, hacia el segundo año de vida, despliegan un sentido de sí mismos que les permite comunicar y reconocer metas ajenas. Los niños cuidados por adultos sensibles y receptivos, señala Hrdy, muestran un mayor potencial de colaboración y de construcción de vínculos seguros.

Esta perspectiva se complementa con la propuesta de Schkolnik (2007) para quien, si bien el encuentro con el otro primordial constituye la base de la inscripción psíquica, son también las experiencias posteriores con otros significativos las que generan inscripciones que amplían y complejizan la organización psíquica, evidenciando así que el desarrollo del bebé se nutre tanto de lo vivido con las figuras primarias como de los vínculos con otros adultos referentes.

Kachinovsky (2012), por otro lado, invita a pensar en el concepto de mentalización temprana, interrogándose por el origen del sujeto psíquico. Allí se inscriben las primeras experiencias corporales —sensaciones, vivencias somáticas— que progresivamente, comienzan a organizarse simbólicamente dando lugar a una forma incipiente de subjetividad, una “yoidad” que funda al sujeto como tal. “Quizás podríamos proponer como albores del pensar cuando lo registrado por las vías sensoriales cobra sentidos personales” (Kachinovsky, 2012, p.60). Para ello, la presencia de un otro resulta indispensable: ese otro presta sus recursos mentales como sostén psíquico, posibilitando que, en su posterior ausencia, emerja el pensamiento autónomo.

Resulta interesante mencionar los aportes de Bion (1987) quien plantea que el aprendizaje no se reduce a la incorporación de conocimientos, sino que supone la elaboración psíquica de experiencias emocionales. Sugiere que necesariamente hay que atravesar un cierto dolor

ligado a la frustración, cuya tolerancia posibilita la transformación de las impresiones sensoriales y afectivas en representaciones pensables —los *elementos-alfa*—. Cuando esta función se ve alterada, surgen los *elementos-beta*, que no pueden ser simbolizados y se manifiestan como defensas primitivas sin dar lugar al conocimiento.

Desde esta perspectiva, Cantú (2011) enfatiza en que “la representación del objeto no es una copia de la realidad, sino una construcción” (p. 15). Esta afirmación da lugar a su análisis acerca del deseo en el proceso de aprendizaje, siendo que, si existe inhibición del deseo el aprendizaje se dificulta. Dichas inhibiciones pueden reflejar limitaciones en la construcción de representaciones inconscientes, afectando la posibilidad de investir de sentido subjetivo la realidad externa.

Por su parte Bleichmar (2002) diferencia entre problemas de aprendizaje y problemas en la constitución de la inteligencia. Acerca de los primeros, sugiere que pueden vincularse a fallas en la constitución psíquica, como la dificultad para establecer una transferencia con la maestra como figura de saber, y en casos más graves, puede no haberse producido el pasaje del yo ideal al ideal del yo, lo cual impide que el aprendizaje se inscriba como un valor en el mundo interno. En cuanto a los problemas en la inteligencia, la autora señala que se dan cuando “no se ha producido un ordenamiento del campo representacional que posibilite el acceso a la inteligencia” (Bleichmar, 2002, p. 95), siendo este un fenómeno que puede abordarse desde el pensamiento psicoanalítico.

En esta línea, Schlemenson (2005) ofrece una perspectiva complementaria al señalar que las dificultades de aprendizaje no solo se expresan a nivel intrasubjetivo, sino también en la producción simbólica observable. Esta producción, entendida como el modo singular de cada niño de organizar su actividad representativa, refleja tanto su forma de procesar el conocimiento como su manera de interpretar los objetos y significados de su entorno. La autora explica que, en los niños con problemas de aprendizaje, dicha producción suele presentarse limitada, rígida y con interrupciones que afectan la incorporación de novedades evidenciándose en sus producciones gráficas, narrativas o en la lectura y escritura.

Finalmente, resulta clave remontarse a los orígenes del psicoanálisis. En este sentido, Freud (1895, 1900, 1920) sitúa el proceso de constitución psíquica en torno a la dinámica pulsional y al modo en que el yo se organiza a partir de sus primeras inscripciones. Desde sus desarrollos sobre la “huella mnémica”, subraya que las experiencias iniciales dejan marcas inconscientes que, al ser reinscritas en nuevos contextos, posibilitan la construcción de representaciones cada vez más complejas. De este modo, la simbolización se anuda a la repetición, la represión y el retorno de lo reprimido, haciendo del psiquismo un entramado en

permanente transformación. La presencia del otro, mediando entre pulsión y cultura, es condición indispensable para que estas huellas adquieran valor representacional.

En línea complementaria, Winnicott (1971/1993) introduce el concepto de espacio transicional para explicar cómo el bebé, sostenido por las funciones de *holding* —sostén físico y emocional— y *handling* —cuidados corporales que transmiten continuidad y coherencia— y por la presentación de objetos transicionales, logra diferenciar progresivamente la realidad interna de la externa. Justamente son los objetos transicionales, junto al juego, los que inauguran un terreno intermedio en el que el niño experimenta la ausencia y presencia de la madre, y donde la simbolización cobra forma en actos creativos. Este espacio de ilusión compartida constituye así la matriz de la subjetividad, abriendo la posibilidad de desplegar un mundo representacional propio.

Se advierte entonces que los procesos de simbolización no sólo organizan la vida psíquica, sino que también hacen posible la entrada al lenguaje y a la cultura. Representar implica traducir las experiencias en formas transmisibles, y ese pasaje del registro pulsional al registro simbólico supone ya una dimensión intersubjetiva. En este sentido, la simbolización opera como puente entre lo singular de cada psiquismo y lo colectivo de la cultura, constituyendo el fundamento de todo aprendizaje y de toda experiencia compartida. De ahí que toda práctica que favorezca la narración compartida y el juego simbólico se convierta en un dispositivo privilegiado para apuntalar los procesos de simbolización temprana.

2.2 Importancia del vínculo temprano adulto-bebé y mediaciones narrativas

El vínculo temprano entre el adulto y el bebé constituye el escenario fundante en el que se asientan los procesos previamente mencionados de estructuración psíquica, representación y simbolización. No se trata únicamente de un contexto afectivo, sino de una matriz relacional que sostiene y organiza la experiencia interna, dando forma a la subjetividad incipiente. En este sentido, la noción de intersubjetividad ofrece una clave fundamental para comprender cómo, desde el inicio de la vida, la mente del bebé se constituye en relación con la mente de un otro. “La capacidad de compartir nuestras propias experiencias subjetivas con otros suele denominarse *Intersubjetividad*. Dicho de otro modo, intersubjetividad es la capacidad de compartir nuestra experiencia subjetiva con las experiencias subjetivas que las demás personas poseen” (Martínez, 2010, p. 6). Colwyn Trevarthen fue referente central de los estudios sobre la intersubjetividad, acuñando los términos de *intersubjetividad primaria* y *secundaria*, siendo estas dos formas de manifestación del bebé para contactar con los adultos.

El nivel de intersubjetividad primaria emerge desde las primeras semanas de vida y se caracteriza por la capacidad del bebé para coordinar afectivamente sus acciones y ritmos con los del adulto: miradas sostenidas, sonrisas, entonaciones, gestos y balanceos corporales que se ajustan recíprocamente (Trevarthen, 1979). Estos intercambios no son meras respuestas reflejas sino verdaderos “diálogos corporales” que ofrecen un soporte para la regulación emocional y la construcción inicial del sentido de sí mismo. Stern (1991) profundiza en esta perspectiva con la noción de *self emergente*, proponiendo que el sentido del sí mismo se desarrolla gradualmente a partir de microexperiencias de encuentro y sintonía afectiva con el otro. En estos momentos de encuentro (*moments of meeting*), el adulto reconoce, amplifica o regula la expresión emocional del bebé, facilitando así la integración de experiencias y la organización psíquica.

En continuidad con esta línea, Guerra (2014a), al citar a Stern, retoma los conceptos de *afectos vitales* y *formas de vitalidad*, y subraya que, la peculiar tonalidad afectiva de cada encuentro —su intensidad, su modo, su estilo— suele manifestarse de forma implícita a través de gestos y canales no verbales, configurando así la intencionalidad del encuentro. Sugiere que se trata de una suerte de danza o coreografía, una escritura del cuerpo, en la que el adulto imprime su marca erógena en el cuerpo del bebé, al tiempo que éste responde con su propio modo singular de inscribir esa experiencia. En este sentido, se retoman las ideas de Winnicott (1965/1993) quien expone las nociones de *holding* y *handling* como funciones esenciales para la percepción del niño como self integrado.

Hacia el final del primer año de vida, aparece la intersubjetividad secundaria que, retomando a Trevarthen (1979), implica la posibilidad de compartir con otro la atención hacia un objeto o evento externo. A través de gestos como señalar, alternar la mirada entre el adulto y el objeto, o mostrar un objeto, el niño comienza a coordinar no solo estados afectivos, sino también focos de interés. Este logro inaugura la capacidad de participar en una atención conjunta, abriendo la puerta al aprendizaje cultural y a la adquisición del lenguaje. En esta línea, Guerra (2014) propone indicadores específicos para reconocer la intersubjetividad en la primera infancia, entre los que aparece justamente el de *atención conjunta*. Plantea que esta es la capacidad del bebé de compartir el foco de interés con el otro, alternando la mirada entre el objeto y el adulto, para invitarlo así a participar de una experiencia común. Este indicador no solo da cuenta del desarrollo cognitivo y comunicativo, sino también del establecimiento de un vínculo suficientemente confiable como para sostener dicha experiencia. Según Guerra, la atención conjunta se constituye como un precursor esencial de la simbolización y del lenguaje, ya que implica la capacidad de establecer y coordinar significados con el otro.

Las investigaciones de Bruner (1982) amplían estas ideas desde la psicología cultural, al introducir el concepto de *formatos*: rutinas interactivas predecibles en las que el adulto ofrece un andamiaje que estructura la participación del niño. Estos formatos no solo organizan la experiencia compartida, sino que también anticipan la estructura narrativa que el niño internaliza, facilitando así el acceso al lenguaje y a la cultura. Asimismo, Bruner (2003) realiza importantes contribuciones a la teoría del aprendizaje proponiendo la noción de *producción subjetiva* y de un *sí mismo narrativo*, el cual refiere al aspecto estructural de la narrativa. Plantea que los niños, a la par que los adultos, desarrollan expectativas de cómo debería ser el mundo, son sensibles a lo inesperado y se encuentran muy atraídos por lo que les resulta extraño. Dice que “la fascinación de lo imprevisto impregna sus primeros juegos” (Bruner, 2003, p. 53), incluso sin tener las palabras necesarias para contar o comprender historias. De esta manera, la repetición se vuelve fuente de disfrute, especialmente cuando se combina con el juego de sorpresa recreado por el adulto. Bruner subraya que, si bien las sorpresas ritualizadas resultan encantadoras para el pequeño, los sucesos reales pueden suscitar en llanto, dando cuenta de una suerte de precocidad narrativa o escénica, que se puede observar casi desde el inicio de la vida.

En este sentido, Calmels (2014) plantea que “un escenario posible donde se materializa la narración oral es el cuerpo del niño/a a través de la intervención del cuerpo del adulto sobre él” (p.24) y lo denomina *narración oral con contactos*. En esa narración oral con contactos, la mirada del adulto narrador queda puesta en el cuerpo del niño de forma continua y exclusiva. Da el ejemplo de los juegos con las manos y los “deditos” — *Este dedito compró un huevito; este dedito lo rompió; este dedito le puso la sal (...)* —, en el cual el cuerpo oficia como un territorio escénico para la narración, así como también encarna a los personajes con vida y movimiento. “El cuerpo se metaforiza” (p. 25).

El pasaje del *verso* rimado y cantado al *cuento* presenta un cambio de voz. La voz del canto, del recitado, no es la misma que la que cuenta (...). Por otro lado la mínima suspensión de la narración, los silencios, ayudan a separar las acciones, a construir las secuencias y a darles un orden lógico. El cuento aporta intervalos y pausas que favorecen la función anticipatoria. (Calmels, 2014, p.27)

Volviendo entonces a los primeros encuentros entre un adulto y un bebé, resulta significativo el modo en que el mayor se dirige al pequeño, transformando no solo su modo de hablar — desde la musicalidad y el tono de su voz, hasta la selección muy acotada de palabras—, sino también su postura, su mirada, y sus gestos en general. El adulto busca diferentes mediaciones narrativas para que el encuentro se dé armoniosamente. En este punto, las ideas de Shifres (2007) aportan una crítica al modelo tradicional de transmisión de información, el

que “supone por un lado una intención comunicativa por parte del emisor y un reconocimiento de tal intención por parte del receptor y por el otro un despliegue unidireccional y a menudo unilineal de la cadena comunicacional” (p.3). Frente a este modelo, Shifres enfatiza que muchas veces, en situaciones cotidianas, es más importante el cómo nos comunicamos que el qué comunicamos. Un ejemplo de ello es el trabajo musicoterapéutico, donde no siempre es posible especificar claramente un mensaje, pero sí reconocer que la comunicación ha tenido lugar.

En esta línea, Malloch (1999-2000) introduce el concepto de *musicalidad comunicativa* como una habilidad innata y universal, vital para la comunicación entre personas, que se activa ya desde el nacimiento, y la define como la capacidad para congeniar con el ritmo y el contorno del gesto, tanto motor como sonoro. Sus atributos principales son el *pulso*, la *calidad* y la *narrativa*. La marcación del pulso refiere al primer aspecto de recurrencia temporalmente regular que tienen los eventos en la interacción. El segundo aspecto lo representan las modulaciones de calidad, vinculadas a los contornos melódicos y tímbricos de la vocalización —como ocurre con el conocido “baby talk”—. Finalmente, el aspecto narrativo implica la construcción conjunta de encadenamientos significativos, en los que los eventos se organizan en un pulso y adquieren valores de calidad; sería como ir de una nota hacia otra con mayor intensidad y luego volver a la original, en una creación compartida.

El estudio de la comunicación afectiva —referido a menudo a procesos que involucran información de naturaleza no proposicional y que por lo tanto implican agentes no verbales (como los estudios que abordan la comunicación en primates) o preverbales (como se ve en investigaciones con bebés pequeños)— ha conducido a una creciente oposición entre la perspectiva comunicacional clásica que parte de la tríada emisor-mensaje-receptor, y un enfoque que tiende a ver la comunicación como danza en la que la definición de una meta en la comunicación es reemplazada por la noción del hacer conjunto. (Shifres, 2007, pp.4-5)

Este cambio de paradigma traslada el eje de la noción de procesamiento de información a la de experiencia intersubjetiva. La relación intersubjetiva, además, se apoya en el concepto de entonamiento: “El entonamiento consiste en la relación entre conductas explícitas a través de la reproducción o imitación de ciertos rasgos temporales y expresivos de la conducta sin imitar abiertamente la conducta explícita” (Shifres, 2007, p. 9). El entonamiento forma parte del repertorio de conductas desplegadas por el adulto en presencia del infante y constituye la llamada parentalidad intuitiva. En sintonía, Guerra (2014) incluye entre los indicadores de intersubjetividad las protoconversaciones, que describe como un momento en que el bebé comienza a intercambiar sonidos con intención de comunicarse. Explica que esto es posible

porque el adulto recurre a una forma de comunicación verbal primaria y regresiva, que introduce al bebé en un campo de lenguaje intersubjetivo.

La intersubjetividad temprana se despliega entonces como un entramado de gestos, miradas, ritmos y objetos compartidos, donde la atención conjunta y el diálogo tónico-afectivo abren espacio para que el niño anticipe, interprete y participe. Estos intercambios iniciales, cuando encuentran un sostén sensible y sostenido, constituyen la matriz sobre la que se construyen las primeras narrativas compartidas y las primeras formas de simbolización, que más tarde se amplían con la adquisición del lenguaje.

2.3 El taller clínico-narrativo en la primera infancia

Con el propósito de generar dispositivos que actúen como mediadores en contextos clínicos y no clínicos, Kachinovsky y Dibarboure (2017) presentan al *taller clínico-narrativo* como una herramienta valiosa y eficaz, aplicada en distintas experiencias escolares. Estos talleres surgen con la intención de trabajar con niños que presentan fallas en sus procesos de simbolización, las cuales suelen manifestarse en el entorno escolar como obstáculos para el aprendizaje.

Desde hace más de una década, un acotado grupo de académicos y profesionales ha venido desarrollando esta línea de trabajo en nuestro país, investigando la narrativa como mediador terapéutico desde una perspectiva psicoanalítica y en diálogo con aportes de otras disciplinas (Kachinovsky, 2021). Para ello, han creado un dispositivo clínico-narrativo, un taller de cuentos que puede adaptarse a distintas edades, y que ha resultado especialmente fecundo en su aplicación con niños en contextos educativos. Dicho dispositivo posibilita el acceso a espacios extra clínicos, como las escuelas, donde los textos de la literatura infantil operan como objetos intermediarios, articulando dimensiones simbólicas, afectivas y sociales.

En esta misma línea, Kachinovsky (2022) señala que la experiencia del taller narrativo utiliza diversos materiales literarios —cuentos, poemas, canciones— como mediadores simbólicos. El objetivo principal del taller es promover procesos de simbolización y subjetivación en pequeños grupos de niños o jóvenes, muchos de los cuales presentan dificultades en su aprendizaje o integración social. La autora subraya además la importancia del trabajo conjunto con los docentes, mediante intercambios y devoluciones continuas sobre la dinámica del taller y del aula, lo que posibilita articular dos miradas complementarias sobre cada niño.

Desde esta perspectiva, el texto narrativo puede asumir el carácter de intermediario simbólico, bajo la función de “como si” de las experiencias conflictivas, favoreciendo una apertura emocional que habilita el acceso a operaciones autobiográficas subjetivantes (Kachinovsky,

2018). De este modo, la literatura infantil no solo se constituye en un material de trabajo, sino en un espacio de proyección, simbolización y elaboración psíquica.

El taller clínico-narrativo se presenta entonces como un ámbito que habilita y fortalece la expresión verbal infantil, contribuyendo a flexibilizar fijaciones y a favorecer la circulación de sentidos. Las intervenciones del coordinador, junto con las construcciones simbólicas que se incorporan —como los cuentos o las reflexiones compartidas—, resultan especialmente valiosas cuando las redes representacionales de los niños presentan fragilidades. Esta perspectiva parte de la concepción de un psiquismo abierto y permeable a las experiencias del entorno, orientado a propiciar procesos de neogénesis psíquica como finalidad última del dispositivo (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

En su modalidad de trabajo, el taller se inicia habitualmente con una instancia de conversación espontánea entre los participantes, seguida de la lectura de un cuento a cargo del coordinador. A partir de allí se promueve la recreación de la historia, la emergencia de asociaciones ficcionales y no ficcionales, la expresión de agrados y rechazos, preguntas frente a lo narrado, así como la producción de nuevos relatos complementarios. Según los autores mencionados, este debate narrativo que surge del intercambio entre los niños es particularmente valioso, pues al confrontar sus propias narrativas se movilizan posiciones subjetivas rígidas y se amplían los procesos representacionales, propiciando un mayor enriquecimiento simbólico. Desde esta concepción, el objetivo del taller no es saturar los significantes con sentidos cerrados u obturantes del deseo, sino acoger la irrupción de formaciones del inconsciente, entendiendo el símbolo como marca de singularidad en el proceso de estructuración psíquica (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

En otro trabajo, Kachinovsky (2016) profundiza en el diseño metodológico del dispositivo, fundamentado en la dimensión transpersonal del sujeto y en un enfoque cualitativo que privilegia el abordaje intensivo de lo particular. Allí la autora describe la experiencia de tres niños que participaron de un taller clínico-narrativo, donde se analizó su producción narrativa a lo largo del proceso. La investigación, realizada en el contexto familiar de la escuela, se desarrolló mediante un diseño flexible o semiestructurado, con encuentros semanales en el horario escolar, favoreciendo la continuidad y la elaboración simbólica de cada participante.

La construcción de lo grupal demanda la promoción de un clima de confianza y el resguardo de la intimidad de cada uno de los integrantes del taller. Implica asimismo la sustentabilidad de reglas de convivencia concomitante a la creación de un sentimiento de pertenencia al grupo. (Kachinovsky y Dibarboure, 2017, p. 11)

La noción de grupalidad ha sido abordada desde distintos desarrollos psicoanalíticos. Pichon-Rivière (1971), pionero en el estudio de los grupos, concibió al grupo como un aparato para pensar la tarea, es decir, como una estructura que permite transformar la experiencia en conocimiento. Desde esta perspectiva, lo grupal no se limita a la suma de individuos, sino que constituye un sistema dinámico en el que se ponen en juego ansiedades, roles y vínculos que posibilitan procesos de aprendizaje y transformación subjetiva. El grupo, en tanto dispositivo, habilita al sujeto a pensar y a simbolizar de un modo diferente al que lo haría en soledad.

Por su parte, Anzieu (citado en Bernard, 1999) entiende al grupo como un conjunto de sujetos que, a través de su interacción, construyen códigos, normas y roles compartidos. Estos acuerdos configuran un espacio común que diferencia a quienes lo integran de aquellos que quedan por fuera. El autor propone la metáfora de una “envoltura grupal” o “piel”, conformada por las reglas y límites que organizan la vida del grupo. Sobre esa superficie se proyectan los imaginarios y representaciones de sus integrantes, que se transforman constantemente a partir de los nuevos aportes y vínculos.

Por otro lado, Kaës (1977) destaca la presencia de pactos y alianzas inconscientes en todo vínculo grupal. El grupo se configura como un entramado intersubjetivo donde circulan transmisiones psíquicas y se elaboran conflictos que trascienden al individuo, inscribiéndose en un registro compartido. De este modo, lo grupal funciona como una matriz de simbolización, capaz de sostener y ampliar las posibilidades representacionales de cada integrante. “La organización del aparato psíquico está determinada, desde el principio, por la acción del grupo al que el sujeto adviene, en interacción con las demandas que implica el hecho de poseer un cuerpo biológico” (Bernard, 1999, p. 42).

En el marco del taller clínico-narrativo, esta concepción de lo grupal resulta especialmente pertinente. El pequeño grupo de niños se constituye como un espacio de intersubjetividad donde las producciones narrativas individuales encuentran resonancia, reformulación y eco en la palabra del otro. Así, lo grupal actúa como un sostén simbólico que posibilita la emergencia de nuevas representaciones y promueve procesos de subjetivación compartidos.

En resumen, el taller clínico-narrativo se presenta como un dispositivo de investigación en psicoanálisis con niños que introduce ciertas modificaciones respecto al dispositivo clínico tradicional. Se diferencia de este por su modalidad grupal, por desarrollarse en un ámbito educativo, y por la presencia de un mediador simbólico específico: el cuento infantil. Kachinovsky y Dibarboure (2017) destacan que este objeto no es meramente un elemento socialmente significativo, sino que, al formar parte del universo habitual de los niños, porta

sentidos conflictivos y singulares para cada uno. Su inclusión en el taller habilita la reactualización de esas significaciones y la posibilidad de producir nuevos enlaces simbólicos.

Desde el punto de vista de la coordinación, el rol del investigador implica narrar cuentos, promover la recreación de las historias, escuchar las asociaciones espontáneas y proponer actividades narrativas complementarias, así como impulsar debates entre los participantes (Kachinovsky, 2016). Estas intervenciones, sostenidas en una actitud de escucha activa, apuntan a acompañar los procesos de simbolización y a sostener el espacio transicional que se configura en el grupo.

Aunque no se refirió específicamente a la temática grupal, Winnicott (1971) aporta una noción fundamental para pensar este dispositivo: la de espacio potencial. Este espacio transicional, situado entre la realidad interna y la externa, permite comprender lo que ocurre en el taller como un territorio de juego y de creación compartida. Allí, gracias a la presencia del otro y a la mediación de un objeto cultural —como el cuento—, los niños pueden jugar, narrar y simbolizar, favoreciendo la emergencia de nuevas producciones subjetivas.

Capítulo 3 - Metodología

3.1 Fundamentos epistemológicos

3.1.1 Investigación cualitativa

La presente investigación se inscribe dentro de las metodologías cualitativas procurando a través de un estudio de casos, caracterizar las transformaciones que ocurren en el vínculo adulto-bebé y en el desarrollo del lenguaje oral y gestual de los pequeños, motivadas por mediaciones narrativas ofrecidas por parte del adulto. La misma se lleva adelante en el contexto específico de un *taller clínico-narrativo* en un jardín maternal de Montevideo. La elección metodológica responde al interés por captar los sentidos singulares que se despliegan en la interacción entre los adultos y los bebés en situaciones de narración compartida, en las que intervienen tanto procesos simbólicos como vinculares.

3.1.2 Paradigma de la complejidad

Esta investigación se sitúa, epistemológicamente, desde el paradigma de la complejidad. Edgar Morin (2003) invita a repensar los procesos humanos y sociales desde una lógica que no es reduccionista ni fragmentaria del conocimiento, sino que articula las múltiples dimensiones que intervienen en la construcción de lo real. Esta perspectiva se distancia de

los enfoques lineales o deterministas reconociendo la interdependencia, la incertidumbre y la riqueza de lo singular en contextos dinámicos.

Según este autor, pensar la complejidad implica asumir al menos tres principios fundamentales:

El primero es el principio que llamo dialógico (...). Nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas (...). El segundo principio es el de recursividad organizacional (...). Dicho de otro modo, los individuos producen la sociedad que produce a los individuos. Somos, a la vez, productos y productores (...). El tercer principio es el principio hologramático. En un holograma físico, el menor punto de la imagen del holograma contiene la casi totalidad de la información del objeto representado. No solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte. (Morin, 2003, pp. 67-68)

Desde este enfoque, la investigación asume que los vínculos adulto-bebé, las escenas narrativas, los modos de simbolización y las realidades institucionales forman parte de una red compleja donde los elementos no pueden pensarse aisladamente. Para pensar lo vincular es necesario analizar la trama recursiva entre sujeto, entorno, lenguaje y cultura.

Este paradigma, habilita a trabajar con la heterogeneidad de los casos, a mantener la tensión entre lo singular y lo común, y a comprender los fenómenos psíquicos, vinculares y narrativos como procesos co-construidos, abiertos y siempre en transformación.

3.2 Estrategia metodológica

3.2.1 Estudio de caso

Los estudios de caso analizan de modo intensivo una unidad, que puede ser una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución y cumplen un papel importante en la investigación cualitativa (Muñiz, 2010). Asimismo, se destaca que las investigaciones cualitativas son idiográficas, lo que implica una “descripción amplia, profunda del caso en sí mismo, sin el propósito de partir de una hipótesis o teoría, ni de generalizar las observaciones” (Muñiz, 2010, p. 1).

En esta ocasión, se trabajó con un diseño de estudio de casos múltiples, en la observación de siete bebés (de entre 12 y 24 meses de edad) y dos maestras referentes, todos ellos participantes de la investigación. El objetivo fue caracterizar las transformaciones vinculares que emergen en cada situación singular, atendiendo tanto a la particularidad de cada día

como a posibles patrones comunes, así como también analizar las transformaciones que ocurren en el desarrollo del lenguaje en sus formas preverbales, narrativas y simbólicas.

De todas maneras, se trata de un estudio de caso de tipo instrumental en el que, tal como explica Muñiz (2010), se somete a prueba una teoría. A diferencia de un estudio intrínseco, en donde lo importante es el caso en sí, aquí lo importante es el conocimiento que se genera a partir del caso.

3.2.2 Enfoque clínico-narrativo

Se tomó como dispositivo metodológico la implementación de un *taller clínico-narrativo*. En Kachinovsky y Dibarboure (2017) se explica que el taller clínico narrativo funciona como “dispositivo de intervención de la psicopedagogía clínica, que ha sido practicado y examinado en espacios escolares cuya población infantil se caracteriza por la pobreza del medio social de pertenencia y un menoscabo del desempeño escolar” (p. 6) y agregan que “abordar el campo de problemas relativos al aprendizaje como expresión de dificultades en los procesos de simbolización de niños escolarizados contribuye a la prevención del riesgo psíquico y social (...)” (p.6).

Con esta investigación se buscó posicionar al taller como espacio de intervención precoz, favoreciendo el encuentro adulto-bebé y potenciando el enriquecimiento de *lo grupal*, entendiendo que el diálogo, la mirada y la escucha entre las figuras de cuidado de los niños (en este caso las maestras), ressignifica la mirada de *lo singular*. “Se privilegia el grupo como situación y no como objeto en sí mismo, esto es, como un espacio intersubjetivo que exige a cada integrante la puesta en marcha de procesos propios y singulares” (Kachinovsky y Dibarboure, 2017, p. 10).

El presente taller se pensó como *clínico-narrativo*, con el fin de analizar la narrativa que se construye entre el adulto y el bebé al momento de la lectura de un cuento infantil.

3.3 Diseño de la investigación

3.3.1 Contexto institucional

La investigación se llevó a cabo en un jardín maternal ubicado en Montevideo, con el cual se estableció un acuerdo institucional previo. El vínculo con la institución permitió enmarcar el taller clínico-narrativo dentro de la cotidianeidad del centro, respetando sus tiempos, dinámicas internas y modalidades de trabajo con la primera infancia.

Si bien existió antiguamente un vínculo laboral con la institución —específicamente como psicóloga en el sector de primaria y no en el de inicial—, y algunas de las maestras del maternal ya conocían a la investigadora en ese rol previo, se procuró mantener la distancia óptima para que dicho conocimiento no interfiriera con la función actual.

Cabe señalar que, aunque el rol de investigadora fue sostenido a lo largo de todo el dispositivo, la formación clínica como psicóloga incide de manera inevitable en la mirada y la escucha. Ambos registros —el clínico y el investigativo— resultan indisociables, operando de forma imbricada en la práctica observacional e interpretativa.

3.3.2 Participantes y selección de los casos

Participaron siete bebés de entre 12 y 24 meses de edad y dos maestras referentes del grupo. Las díadas adulto-bebé se conformaron a partir del vínculo cotidiano entre los niños y las figuras adultas del aula (maestras y auxiliares), quienes asumieron el rol de referentes durante el taller.

La selección de los casos se basó en criterios de accesibilidad. Esto significa que, la participación real de los niños en el dispositivo fue en función de: su pertenencia previa al jardín maternal, su disponibilidad en los días y horas de los talleres y su asistencia, con el objetivo de observar procesos singulares y, a la vez, reconocer patrones comunes.

3.3.3 Etapas del trabajo de campo

El proceso de trabajo de campo se organizó en cuatro momentos: inicialmente hubo dos visitas exploratorias para conocer el espacio físico y presentar la investigación al equipo institucional —especialmente directora, coordinadora del sector de inicial y maestras a cargo del grupo a observar—. En conjunto a esto, se entregaron los consentimientos informados a las familias de los niños y a las docentes del grupo, para invitarlos a participar. Luego se dio un segundo momento en el que se exploró el funcionamiento del grupo existente junto a la instalación del encuadre y la presentación de materiales (libros-cuento). La tercera etapa consistió en el desarrollo in situ del dispositivo, donde se desplegaron las modalidades vinculares entre adultos y niños en torno a las escenas narrativas, para finalizar en un cuarto momento con una paulatina despedida del dispositivo.

El taller clínico-narrativo se desarrolló en un total de once encuentros de frecuencia semanal. Sin embargo, el análisis de datos se concentró en los primeros diez encuentros, ya que hacia ese punto se alcanzó un nivel de saturación teórica y empírica que permitió trabajar con suficiente densidad las dimensiones de análisis, por lo cual, el taller número once no se

analiza. Tal como lo plantea Martínez-Salgado (2021), se entiende por saturación, en el ámbito de la investigación cualitativa, el punto en el que ya se ha escuchado una cierta diversidad de ideas, y con cada entrevista y observación adicional no aparecen elementos novedosos.

3.3.4 Recolección y análisis de datos

El dispositivo combinó momentos de lectura de cuentos infantiles, exploración libre de objetos-libro, canciones e intercambios profundos entre adultos (maestras e investigadora). El encuadre fue flexible y respetuoso de los tiempos de cada niño y de las dinámicas institucionales, favoreciendo la emergencia de formas singulares de apropiación del relato, de los objetos y del espacio. La investigadora coordinó el taller, participando activamente en la propuesta e interviniendo de manera cuidadosa para sostener el encuadre sin interferir en el despliegue espontáneo de los vínculos.

Durante los primeros cinco encuentros se trabajó únicamente con observación participante y registro en diario de campo. A partir del sexto taller, se incorporaron grabaciones de audio que permitieron profundizar el análisis del tono de voz, las entonaciones, los silencios y los turnos conversacionales, elementos fundamentales para interpretar las escenas narrativas y vinculares. Se utilizó el procedimiento de microanálisis para evaluar en detalle los registros previamente mencionados.

3.4 Consideraciones éticas

Esta investigación se guio 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 y autorización de la dirección de la Institución correspondiente, 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 les entregó un documento informativo a los padres o referentes adultos de los niños que iban a participar, explicitando los objetivos de la investigación de forma clara y concisa, donde pudieron expresar su voluntad para que sus hijos participaran de la investigación. También se ofreció

la posibilidad de encuentro presencial para dudas o inquietudes, así como se les entregó un consentimiento informado para que firmaran aceptando la participación de los menores en 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 hizo explícito, a través de la palabra, la presentación y participación de la investigadora como alguien ajeno y desconocido a la sala. 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.

Dentro de los riesgos ponderados, se encontraba la posibilidad de que existiera una movilización afectiva de los niños durante el desarrollo de los talleres. Como protocolo de acción ante esta eventualidad, se previó ofrecer un diálogo constante con los adultos participantes, profundizando en los aspectos que sean necesarios abordar. Las actividades previstas para la investigación, observación de los niños y docentes o entrevistas, se reagendaron en los casos en los que interfirieron con las actividades de enseñanza de la institución.

Capítulo 4 – Análisis

4.1 Dimensiones de análisis

El análisis de las observaciones realizadas, en el marco del taller clínico-narrativo, se estructura a partir de cuatro dimensiones que permiten abordar las transformaciones posibles en los vínculos adulto-bebé cuando se introduce un dispositivo mediado por la palabra y la narrativa. Las mismas no se piensan de manera aislada sino como líneas de lectura complementarias que permiten articular niveles vinculares, psíquicos, institucionales y simbólicos.

Estas dimensiones se nutren de marcos teóricos psicoanalíticos y se construyen a partir de observables cuidadosamente seleccionados, en función del dispositivo implementado y de los objetivos de la investigación.

Luego de analizar cada dimensión para cada uno de los casos, se incluye un apartado de perfil vincular, que busca sintetizar las particularidades del vínculo que cada niño establece con el adulto y grupo de pares, con el relato y con los objetos significantes, a partir del recorrido observado durante diez talleres.

Primera dimensión: La intersubjetividad

La intersubjetividad constituye un elemento esencial para comprender cómo se estructura el psiquismo desde los primeros encuentros entre el bebé y el adulto referente. Implica la posibilidad de compartir estados afectivos, intenciones y experiencias, incluso antes de la adquisición del lenguaje. Se trata de una experiencia transformadora para ambos, adulto y bebé, que permite construir una narrativa compartida, una “historia entre dos”, que se configura a partir del cuerpo, el tono de voz, el ritmo y la alternancia en la interacción.

Trevarthen (1998), sostiene que el infante posee una capacidad innata para reconocer y responder a los impulsos del otro que se expresan incluso antes del lenguaje verbal. Ponce de León (2017) retoma esta perspectiva argumentando que el cuerpo y la intersubjetividad constituyen la matriz originaria del psiquismo, a partir de la cual el bebé puede ser alojado en el deseo y la mirada del otro. En este entramado primario, el adulto, portador de una subjetividad ya constituida, actúa como continente y mediador simbólico de las manifestaciones del bebé, que aún transita un proceso de subjetivación incipiente.

En este sentido, el dispositivo del taller clínico-narrativo constituye un espacio privilegiado para observar y favorecer estos procesos, al proponer encuentros mediados por la palabra, el ritmo, la lectura de cuentos y la escucha.

Para el análisis de esta dimensión, se definieron tres indicadores observables que permiten inferir la presencia y calidad de los procesos intersubjetivos. Estos aspectos fueron seleccionados por su relevancia en la constitución de un vínculo primario sostenido en la reciprocidad, la coordinación afectiva y la construcción de un sentido compartido.

Observables propuestos:

- **Atención conjunta:** Situaciones en las que el bebé y el adulto comparten el foco de atención en torno a un objeto —que puede ser el libro —, o experiencia narrativa. Indicador clave de coordinación y sintonía intersubjetiva.
- **Turnos de participación:** Alternancia espontánea en la emisión de gestos, sonidos o palabras, marcando un ritmo dialógico, incluso en ausencia de lenguaje verbal estructurado. Pausas esperables en el intercambio adulto-bebé.
- **Narratividad compartida:** Momentos en los que adulto y bebé construyen juntos una secuencia simbólica (por ejemplo, en torno a un cuento, una canción o un juego con objetos), en los que se percibe una historia emergente.

Segunda dimensión: Procesos de simbolización

Los procesos de simbolización comienzan a desplegarse en la primera infancia. Piaget (1978) introduce el concepto de *función semiótica* para referirse a la capacidad de utilizar significantes diferenciados (gestos, imágenes, palabras, dibujos, etc.) para representar objetos o situaciones ausentes. Esta función se manifiesta a través de conductas como la imitación diferida, la imagen mental, el juego simbólico y, más adelante, el lenguaje verbal.

Stern (1991) señala que hacia los quince o dieciocho meses los niños comienzan a usar signos y símbolos, lo que permite el juego simbólico y el surgimiento del “sí-mismo con otro” en clave representacional. El pasaje del gesto al signo, del balbuceo a la palabra, es también una manifestación de transición hacia la representación.

Desde el psicoanálisis, autoras como Schkolnik (2007) y Kachinovsky (2017) aportan a esta noción al subrayar que lo que se constituye como red representacional es también el entramado por donde circulan los afectos. Plantean que, al ampliarse esa red, se abren mayores posibilidades para la tramitación psíquica. En este sentido, Kachinovsky sostiene que el cuento no sólo transmite contenidos, sino que “engrosa” la malla simbólica y habilita nuevas vías de simbolización.

Desde esta perspectiva, las experiencias narrativas —especialmente aquellas que incluyen libros, canciones y relatos compartidos— operan como mediadoras culturales que favorecen estos procesos, al ofrecer estructuras simbólicas externas que pueden ser apropiadas por el bebé.

Observables propuestos:

- **Evocación verbal o gestual de situaciones previas (memoria narrativa):** Mención o repetición de personajes, palabras, objetos o acciones presentes en relatos compartidos previamente.
- **Inicio del juego simbólico:** Simulación de acciones en juegos de “como sí”, en las que se evidencia la representación de roles o situaciones no presentes.
- **Aparición de proto-palabras o señalamientos con intención de comunicar algo simbólicamente.** Nombrar objetos, personajes, animales, colores, o indicarlos con el dedo —en respuesta a un comentario de su entorno o simplemente por iniciativa propia—.

Tercera dimensión: El investimento de los objetos culturales

En el proceso de constitución psíquica el bebé va diferenciando, gradualmente, entre sí mismo, los otros y el entorno. En este recorrido, los objetos comienzan a adquirir una función específica: no sólo ofician como elementos del mundo externo, sino también como soportes de experiencias afectivas. Esta dimensión propone observar de qué modo los bebés se relacionan, particularmente, con el objeto-libro, y si el mismo funciona como objeto a investir por el niño pequeño.

El investimento de un objeto no refiere al uso funcional del mismo, sino que implica una carga subjetiva que permite que ese objeto se vuelva significativo. En esta etapa preverbal, el cuento busca ser un intermediario entre el bebé y el adulto, y también entre el bebé y su propia experiencia interna. Interesa así analizar cómo tratan a ese objeto-libro, si les atrae, si lo buscan.

Observables propuestos:

- **Curiosidad:** Formas de exploración activa del cuento-libro (manipulación, búsqueda, selección espontánea, atención sostenida); interés por la voz del adulto narrador; gestos de señalamiento o acercamiento al objeto narrativo.
- **Predicción:** Anticipación gestual o vocal de partes del relato, expectativa frente a ciertas escenas o frases recurrentes, repetición de palabras o sonidos antes de que el adulto los enuncie.

Cuarta dimensión: El encuadre institucional como mediador del vínculo

El encuadre institucional del jardín maternal se configura como un entramado particular de vínculos, rutinas, tiempos y espacios que inciden y afectan las interacciones adulto-bebé. Introducir un dispositivo de taller clínico-narrativo en este entramado puede propiciar transformaciones significativas en las formas de vinculación y disponibilidad subjetiva.

Desde una perspectiva winnicottiana, el encuadre puede pensarse como una función de sostén emocional (*holding*) que permite al niño organizar su experiencia y desplegar su potencial. En este sentido, el taller funciona como un espacio transicional que ofrece una continuidad emocional suficientemente confiable para que emerjan otros modos de relación.

Esta dimensión busca observar cómo el dispositivo incide en las dinámicas ya establecidas, tanto en los vínculos adulto-bebé como en la participación de los referentes adultos de la sala maternal. Interesa aquí analizar si el encuadre del taller promueve nuevas formas de

presencia, escucha y disponibilidad por parte de los adultos, y si eso tiene un efecto en las manifestaciones comunicativas de los bebés.

Observables propuestos:

- **Cambios en las modalidades vinculares:** Presencia o ausencia de acercamiento de las maestras hacia la investigadora. Participación espontánea de las maestras en los encuentros, receptividad ante las propuestas sugeridas en el taller.
- **Implicación del adulto referente:** Cambios en la calidad de la participación del adulto durante el desarrollo del taller
- **Resignificación del espacio grupal:** Uso diferente del espacio físico, de los objetos, o de los tiempos institucionales durante el taller en comparación con las rutinas habituales.

4.2 Tabla de datos observados

A continuación, se presentan dos tipos de tablas. En primer lugar, se visualiza una que da cuenta de la asistencia e inasistencia de los niños al dispositivo del taller clínico-narrativo, así como las fechas de los respectivos talleres. Seguidamente, aparece una escala de frecuencia cualitativa que se verá luego reflejada en tablas diseñadas para cada niño, de acuerdo a los talleres en los que participó y los observables propuestos, para valorar así las diferentes dimensiones de análisis.

Cabe destacar que, para el análisis de los casos, se tomaron en cuenta las primeras tres dimensiones de análisis con sus respectivos observables. La cuarta dimensión, en cambio, se construyó a partir de una lectura más situada y macroanalítica, orientada por ciertos fenómenos observados en torno al vínculo que las maestras establecieron con la investigadora durante el desarrollo del dispositivo, y cómo dicho vínculo pudo haber incidido en las formas de participación y disponibilidad subjetiva de los niños.

Asistencia	Romina (niña A)	Nahuel (niño B)	Diego (niño C)	Lucas (niño D)	Paula (niña E)	Belón (niña F)	Felipe (niño G)
Taller 1 – 21/6/24	No asiste	Asiste	Asiste	No asiste	Asiste	Asiste	-
Taller 2 – 28/6/24	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste	-
Taller 3 – 12/7/24	Asiste	Asiste	No asiste	Asiste	No asiste	Asiste	-
Taller 4 – 19/7/24	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste	No asiste	No asiste	-

Taller 5 – 2/8/24	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste	-
Taller 6 – 9/8/24	No asiste	Asiste	Asiste	No asiste	No asiste	No asiste	Asiste
Taller 7- 23/8/24	No asiste	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste	No asiste	Asiste
Taller 8 – 30/8/24	Asiste	Asiste	Asiste	No asiste	Asiste	Asiste	Asiste
Taller 9 – 6/9/24	Asiste	No asiste	No asiste	Asiste	No asiste	No asiste	Asiste
Taller 10 – 13/9/24	Asiste	Asiste	Asiste	Asiste	No asiste	No asiste	Asiste
Taller 11 – 4/10/24	Asiste	Asiste	No asiste	Asiste	Asiste	No asiste	Asiste
ASISTENCIA TOTAL POR NIÑO	7/10 Talleres	9/10 Talleres	8/10 Talleres	7/10 Talleres	5/10 Talleres	5/10 Talleres	6/6 Talleres
Día 11/10/24	Se encuentran en el patio jugando, paso a saludar / despedirme.						

Escala de frecuencia cualitativa	
Ausente	
Ocasional (se presenta puntualmente, sin continuidad)	
Moderado (presente en varias escenas, pero no sostenido)	
Frecuente (se observa con regularidad, sostenido)	

NIÑO A (Romina)											
Observable	Taller 1 - 21/6	Taller 2 - 28/6	Taller 3 - 12/7	Taller 4 - 19/7	Taller 5 - 2/8	Taller 6 - 9/8	Taller 7 - 23/8	Taller 8 - 30/8	Taller 9 - 6/9	Taller 10 - 13/9	Taller 11 - 4/10
Atención conjunta	-	Ocasional	Ocasional	Moderado	Ocasional	-	-	Ocasional	Moderado	Moderado	no se analiza
Turnos de participación	-	Ausente	Ausente	Ocasional	Ausente	-	-	Ausente	Ocasional	Moderado	no se analiza
Narratividad compartida	-	Ausente	Ausente	Ocasional	Ocasional	-	-	Ocasional	Ocasional	Ocasional	no se analiza
Evocación verbal o gestual (memoria narrativa)	-	Ausente	Ausente	Ocasional	Ausente	-	-	Ausente	Ausente	Ocasional	no se analiza
Juego simbólico	-	Ausente	Ausente	Ocasional	Ausente	-	-	Ausente	Ausente	Moderado	no se analiza
Proto-palabras	-	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	-	-	Ausente	Ausente	Ausente	no se analiza
Señalamiento	-	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	-	-	Ausente	Ausente	Ausente	no se analiza
Curiosidad	-	Ausente	Ocasional	Moderado	Ocasional	-	-	Ausente	Ausente	Frecuente	no se analiza
Predicción	-	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	-	-	Ausente	Ausente	Moderado	no se analiza

NIÑO B (Nahuel)											
Observable	Taller 1 - 21/6	Taller 2 - 28/6	Taller 3 - 12/7	Taller 4 - 19/7	Taller 5 - 2/8	Taller 6 - 9/8	Taller 7 - 23/8	Taller 8 - 30/8	Taller 9 - 6/9	Taller 10 - 13/9	Taller 11 - 4/10
Atención conjunta	Frecuente	Frecuente	Ocasional	Frecuente	Ocasional	Moderado	Moderado	Frecuente	-	Moderado	no se analiza

Turnos de participación	Frecuente	Moderado	Ausente	Ocasional	Ocasional	Moderado	Moderado	Frecuente	-	Moderado	no se analiza
Narratividad compartida	Moderado	Moderado	Ausente	Ocasional	Ocasional	Moderado	Moderado	Frecuente	-	Moderado	no se analiza
Evocación verbal o gestual (memoria narrativa)	Ausente	Ocasional	Ocasional	Frecuente	Ocasional	Ausente	Moderado	Ausente	-	Ausente	no se analiza
Juego simbólico	Ausente	Ocasional	Ocasional	Frecuente	Ocasional	Ocasional	Ocasional	Ocasional	-	Ausente	no se analiza
Proto-palabras	Moderado	Ausente	Ocasional	Ocasional	Ausente	Ocasional	Ocasional	Moderado	-	Frecuente	no se analiza
Señalamiento	Ocasional	Ausente	Ausente	Frecuente	Ausente	Ausente	Ocasional	Frecuente	-	Moderado	no se analiza
Curiosidad	Moderado	Frecuente	Ausente	Frecuente	Moderado	Moderado	Frecuente	Moderado	-	Ausente	no se analiza
Predicción	Ausente	Ocasional	Ausente	Frecuente	Ocasional	Ocasional	Ocasional	Ausente	-	Ausente	no se analiza

NIÑO C (Diego)											
Observable	Taller 1 - 21/6	Taller 2 - 28/6	Taller 3 - 12/7	Taller 4 - 19/7	Taller 5 - 2/8	Taller 6 - 9/8	Taller 7 - 23/8	Taller 8 - 30/8	Taller 9 - 6/9	Taller 10 - 13/9	Taller 11 - 4/10
Atención conjunta	Frecuente	Frecuente	-	Ocasional	Frecuente	Frecuente	Frecuente	Frecuente	-	Frecuente	-
Turnos de participación	Frecuente	Frecuente	-	Ocasional	Ocasional	Frecuente	Frecuente	Frecuente	-	Frecuente	-
Narratividad compartida	Frecuente	Frecuente	-	Ocasional	Frecuente	Frecuente	Frecuente	Frecuente	-	Frecuente	-
Evocación verbal o gestual (memoria narrativa)	Ausente	Ausente	-	Ausente	Ausente	Moderado	Ocasional	Ausente	-	Ausente	-
Juego simbólico	Ausente	Moderado	-	Ausente	Ocasional	Frecuente	Ausente	Ausente	-	Ausente	-
Proto-palabras	Ausente	Ocasional	-	Moderado	Frecuente	Frecuente	Frecuente	Frecuente	-	Frecuente	-
Señalamiento	Moderado	Ocasional	-	Moderado	Moderado	Frecuente	Frecuente	Ocasional	-	Ocasional	-
Curiosidad	Moderado	Frecuente	-	Ocasional	Frecuente	Frecuente	Frecuente	Frecuente	-	Ocasional	-
Predicción	Ausente	Ocasional	-	Ausente	Ausente	Ocasional	Ocasional	Ausente	-	Ausente	-

NIÑO D (Lucas)											
Observable	Taller 1 - 21/6	Taller 2 - 28/6	Taller 3 - 12/7	Taller 4 - 19/7	Taller 5 - 2/8	Taller 6 - 9/8	Taller 7 - 23/8	Taller 8 - 30/8	Taller 9 - 6/9	Taller 10 - 13/9	Taller 11 - 4/10
Atención conjunta	-	Moderado	Frecuente	Frecuente	Frecuente	-	Frecuente	-	Frecuente	Frecuente	no se analiza
Turnos de participación	-	Ocasional	Frecuente	Frecuente	Moderado	-	Frecuente	-	Frecuente	Frecuente	no se analiza
Narratividad compartida	-	Ocasional	Moderado	Frecuente	Moderado	-	Frecuente	-	Frecuente	Frecuente	no se analiza
Evocación verbal o gestual (memoria narrativa)	-	Ocasional	Moderado	Moderado	Ocasional	-	Ausente	-	Frecuente	Ocasional	no se analiza
Juego simbólico	-	Ausente	Ausente	Ausente	Ocasional	-	Ausente	-	Moderado	Moderado	no se analiza

Proto-palabras	-	Ausente	Ausente	Ocasional	Moderado	-	Frecuente	-	Frecuente	Frecuente	no se analiza
Señalamiento	-	Ausente	Moderado	Moderado	Frecuente	-	Ocasional	-	Ocasional	Moderado	no se analiza
Curiosidad	-	Ausente	Frecuente	Frecuente	Frecuente	-	Ocasional	-	Frecuente	Frecuente	no se analiza
Predicción	-	Ausente	Ausente	Ocasional	Moderado	-	Ausente	-	Frecuente	Moderado	no se analiza

NIÑO E (Paula)											
Observable	Taller 1 - 21/6	Taller 2 - 28/6	Taller 3 - 12/7	Taller 4 - 19/7	Taller 5 - 2/8	Taller 6 - 9/8	Taller 7 - 23/8	Taller 8 - 30/8	Taller 9 - 6/9	Taller 10 - 13/9	Taller 11 - 4/10
Atención conjunta	Frecuente	Frecuente	-	-	Frecuente	-	Frecuente	Frecuente	-	-	no se analiza
Turnos de participación	Ocasional	Moderado	-	-	Ausente	-	Frecuente	Frecuente	-	-	no se analiza
Narratividad compartida	Moderado	Moderado	-	-	Ocasional	-	Frecuente	Frecuente	-	-	no se analiza
Evocación verbal o gestual (memoria narrativa)	Ausente	Ausente	-	-	Ocasional	-	Ausente	Ocasional	-	-	no se analiza
Juego simbólico	Ausente	Moderado	-	-	Ocasional	-	Ausente	Ocasional	-	-	no se analiza
Proto-palabras	Ocasional	Ausente	-	-	Ausente	-	Frecuente	Frecuente	-	-	no se analiza
Señalamiento	Ocasional	Ausente	-	-	Ausente	-	Ocasional	Frecuente	-	-	no se analiza
Curiosidad	Ausente	Frecuente	-	-	Moderado	-	Frecuente	Moderado	-	-	no se analiza
Predicción	Ausente	Ocasional	-	-	Ausente	-	Ausente	Ocasional	-	-	no se analiza

NIÑO F (Belén)											
Observable	Taller 1 - 21/6	Taller 2 - 28/6	Taller 3 - 12/7	Taller 4 - 19/7	Taller 5 - 2/8	Taller 6 - 9/8	Taller 7 - 23/8	Taller 8 - 30/8	Taller 9 - 6/9	Taller 10 - 13/9	Taller 11 - 4/10
Atención conjunta	Ocasional	Moderado	Moderado	-	Ocasional	-	-	-	-	-	-
Turnos de participación	Ocasional	Ocasional	Ausente	-	Ausente	-	-	-	-	-	-
Narratividad compartida	Ocasional	Ocasional	Ausente	-	Ocasional	-	-	-	-	-	-
Evocación verbal o gestual (memoria narrativa)	Ausente	Ausente	Ocasional	-	Ausente	-	-	-	-	-	-
Juego simbólico	Ausente	Ocasional	Ausente	-	Ausente	-	-	-	-	-	-
Proto-palabras	Ausente	Ausente	Ausente	-	Ocasional	-	-	-	-	-	-
Señalamiento	Ocasional	Ausente	Ausente	-	Ausente	-	-	-	-	-	-
Curiosidad	Ausente	Frecuente	Ocasional	-	Ausente	-	-	-	-	-	-
Predicción	Ausente	Ausente	Ocasional	-	Ausente	-	-	-	-	-	-

NIÑO G (Felipe)											
Observable	Taller 1 - 21/6	Taller 2 - 28/6	Taller 3 - 12/7	Taller 4 - 19/7	Taller 5 - 2/8	Taller 6 - 9/8	Taller 7 - 23/8	Taller 8 - 30/8	Taller 9 - 6/9	Taller 10 - 13/9	Taller 11 - 4/10
Atención conjunta						Ausente	Ausente	Moderado	Ausente	Ocasional	no se analiza
Turnos de participación						Ausente	Ausente	Ocasional	Ausente	Ausente	no se analiza
Narratividad compartida						Ausente	Ausente	Moderado	Ausente	Ocasional	no se analiza
Evocación verbal o gestual (memoria narrativa)						Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	no se analiza
Juego simbólico						Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	no se analiza
Proto-palabras						Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	no se analiza
Señalamiento						Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	no se analiza
Curiosidad						Ocasional	Ausente	Moderado	Ausente	Ausente	no se analiza
Predicción						Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	no se analiza

4.3 Análisis de caso

Para el análisis de cada caso, de acuerdo a lo presentado en la tabla correspondiente, se contemplaron variables como la edad cronológica inicial, la asiduidad en la participación y el momento de incorporación al dispositivo.

Romina (Niña A)

Edad al inicio del dispositivo: 14 meses

Dimensión 1: Intersubjetividad

A lo largo de los talleres, la atención conjunta con Romina se observa de manera incipiente, con registros ocasionales o moderados en varios encuentros (especialmente en los talleres 4, 9 y 10). Aunque no se sostiene de forma continua, la presencia repetida de los talleres representaría mayor disponibilidad en ella para compartir el foco atencional con el adulto, en especial en los últimos dos.

En cuanto a los turnos de participación, la mayoría de los registros son ausentes, aunque se observa una mejora progresiva: de la ausencia inicial en los primeros talleres pasa a un registro moderado en el taller 10. Esto indica una posible apropiación progresiva de la dinámica del dispositivo y del tiempo compartido, aunque aún se refleja con una participación muy sutil.

La narratividad compartida también aparece de forma ocasional en los talleres. Aunque no hay una construcción narrativa sostenida, Romina comienza a insertarse mínimamente en la trama compartida del cuento, principalmente a través de gestos, miradas o movimientos. Aún no lo hace con intervenciones verbales, lo cual es esperable de acuerdo a su edad cronológica.

Estos elementos permiten inferir que, si bien Romina presenta un modo de participación tímido o retraído, muestra pequeños avances hacia la co-construcción con otros en el encuentro intersubjetivo, especialmente cuando el entorno la sostiene y la invita a involucrarse activamente.

Dimensión 2: Procesos de simbolización

Los observables de esta dimensión aparecen en general ausentes o de forma muy esporádica. La memoria narrativa está prácticamente ausente, con una única aparición ocasional en el taller 10. El juego simbólico no se manifiesta en la mayoría de los encuentros, salvo un registro moderado también hacia el final de la investigación, lo que podría sugerir una apertura incipiente a la representación, quizás facilitada por la repetición del encuadre y la familiaridad con el relato.

Las proto-palabras y el señalamiento se mantienen ausentes en todos los talleres, lo cual indica una escasa utilización de recursos representacionales o comunicativos, al menos en el marco del dispositivo. Esto puede responder tanto a su nivel madurativo como a un estilo expresivo más retraído o centrado en la acción (en ocasiones, tendía a quedarse sola interactuando con el objeto-libro).

En conjunto, esta dimensión sugiere que Romina se encuentra en un momento de transición, evolucionando desde una modalidad de expresión sensoriomotora hacia formas simbólicas de expresión, evidenciando signos incipientes de simbolización emergente.

Dimensión 3: Inversión de los objetos culturales

La curiosidad se observa en forma ocasional y moderada en algunos talleres (3, 4, 5, y 10), con un pico de frecuencia en el último encuentro. Esto puede señalar una familiarización progresiva con el dispositivo del taller y una creciente disponibilidad exploratoria. La predicción —entendida como forma de anticipación o expectativa frente al relato— está ausente en casi todos los registros, excepto por una aparición moderada en el taller 10, probablemente apoyada en la repetición del cuento y la rutina de los encuentros que propició el dispositivo.

Estos indicadores permiten pensar que el investimento de los objetos —especialmente del libro-cuento— ocurre de forma progresiva y lenta, y se hace más visible hacia el final de la investigación, cuando Romina parece haberse apropiado mínimamente del encuadre.

Síntesis del perfil vincular

Romina es una niña muy pequeña al momento del inicio del dispositivo, y su forma de participación da cuenta de un estilo silencioso, expectante y observador. Su expresividad es reducida y sus formas de comunicación no se manifiestan de manera abierta en el espacio del taller. Sin embargo, se detecta una progresiva apertura al vínculo y a los objetos del encuadre, especialmente en los talleres finales. Su participación crece sutilmente a medida que se familiariza con la dinámica, pero la ausencia de señalamiento o proto-palabras sugiere que aún se encuentra transitando un proceso de constitución de herramientas comunicativas y representacionales.

Nahuel (Niño B)

Edad al inicio del dispositivo: 20 meses

Dimensión 1: Intersubjetividad

Nahuel muestra una atención conjunta sostenida con registros frecuentes desde el primer taller. Si bien aparece con menos frecuencia en algunos talleres (talleres 3 y 5), sí se mantiene en la mayoría de los encuentros, lo que sugiere una disposición temprana de apertura hacia el otro. Los turnos de participación muestran cierta variabilidad, con momentos de ausencia (taller 3) pero también picos de mayor frecuencia (talleres 1, 8), lo que indica que, si bien aún está en proceso de sostener una alternancia en la comunicación, logra insertarse activamente en ciertos momentos del intercambio con el otro. La narrativa compartida se construye de forma paulatina, pasando de registros ausentes u ocasionales a un grado frecuente en el taller 8, donde probablemente ya estaba familiarizado con la dinámica grupal y el relato.

Estos indicadores reflejan un pleno desarrollo intersubjetivo, con una participación que se intensifica cuando el entorno facilita la interacción corporal y expresiva. El día del taller número 4, se registró en el diario de campo que Nahuel “*estaba muy corporal*”, lo cual podría estar asociado a una modalidad más sensoriomotriz de vínculo, acorde a su edad cronológica.

Dimensión 2: Procesos de simbolización

En relación a la memoria narrativa, los registros son escasos e intermitentes. Se destaca un momento de evocación frecuente en el taller 4, coincidiendo con una expresión más corporal. Esto puede sugerir que su memoria narrativa aún se encuentra muy anclada a la acción y no a la representación verbal. El juego simbólico aparece de manera ocasional, y también

alcanza su punto más alto en el taller 4, nuevamente señalando que el cuerpo cumple un rol central como vía de acceso a la simbolización. Las proto-palabras y los señalamientos están presentes en casi todos los talleres, con mayor intensidad hacia el final, mostrando una progresiva ampliación de recursos comunicativos preverbales.

En conjunto, estos elementos muestran que Nahuel comienza a transitar procesos de simbolización incipiente, aun predominantemente en clave corporal y gestual, que está en consonancia con su etapa evolutiva y con el proceso de adquisición del lenguaje oral.

Dimensión 3: Inversión de los objetos culturales

La curiosidad se expresa con bastante frecuencia desde el comienzo, con registros frecuentes y moderados en la mayoría de los talleres. Nahuel muestra interés sostenido por los materiales del dispositivo, en particular por el libro-cuento, aunque se observan oscilaciones. La predicción —indicador más ligado a anticipación y expectativa— es baja en frecuencia, lo que podría vincularse tanto con la edad como con el estadio representacional en el que se encuentra. Aun así, en el taller 4 se registran momentos de predicción frecuente, posiblemente favorecido por la repetición de relatos y la mayor implicación corporal.

Estos elementos permiten pensar que Nahuel realiza un inversión activo de los objetos, en este caso del objeto-libro, especialmente desde una exploración sensorial y afectiva y no aún desde una elaboración simbólica-verbal.

Síntesis del perfil vincular

Nahuel es un niño que, desde muy pequeño, se vincula activamente con los adultos y con el grupo, especialmente cuando se habilita un modo de interacción que implique el cuerpo y la acción. Si bien su lenguaje verbal aún no está consolidado, su intención comunicativa es clara y va ganando herramientas preverbales para sostener intercambios significativos. El libro-cuento parece funcionar como objeto transicional, en tanto que le permite sostener el interés y generar escenas compartidas de atención y narración.

Diego (Niño C)

Edad al inicio del dispositivo: 21 meses

Dimensión 1: Intersubjetividad

Diego presenta una alta frecuencia de atención conjunta, turnos de participación y narratividad compartida en la mayoría de los talleres. Desde el inicio, se muestra atento al relato, participativo y con disposición a involucrarse en la escena narrativa, tanto desde la mirada

como desde la alternancia en la interacción. Esto se mantiene prácticamente de manera constante a lo largo de todos los talleres que se llevaron adelante con el dispositivo.

Sin embargo, cabe destacar que, en el intercambio con las maestras, las mismas han aportado observaciones importantes: de acuerdo a su relato, si bien Diego muestra un vínculo sólido con los adultos, no suele establecer vínculos con sus pares. Se explicita que suele deambular solo y que no necesariamente se queda a jugar con los demás, lo cual introduce un matiz que debe ser tenida en consideración. La intersubjetividad, que en Diego está muy marcada en el vínculo con el adulto y con el dispositivo, no mostraría por el momento una apertura espontánea hacia el grupo de pares. Esto podría estar señalando una modalidad de participación más dirigida al objeto cultural (el cuento, el relato) o al adulto mediador.

Dimensión 2: Procesos de simbolización

En los primeros talleres, Diego no muestra señales de memoria narrativa ni de juego simbólico. Sin embargo, a partir del taller 6 se observan indicadores de memoria narrativa de forma moderada y en el taller 5 aparece un inicio de juego simbólico, que alcanza un punto de mayor expresión en el taller 6, que posteriormente no vuelve a aparecer como un observable presente.

Esto indica un proceso progresivo de apertura a lo simbólico que se ve acompañado por una alta presencia de proto-palabras desde el taller 4 en adelante. Si bien la maestra comenta que su uso de palabras no necesariamente está orientado al intercambio sino más bien a la repetición, permiten de igual modo pensar en una actividad representacional en construcción, con un uso del lenguaje aún exploratorio, que se activa de manera frecuente en el marco del relato y la repetición.

El señalamiento también se mantiene presente con frecuencia, lo cual refuerza la idea de que Diego dispone de una batería de recursos comunicativos gestuales y verbales, aunque todavía no del todo integrados al circuito dialógico.

Dimensión 3: Inversión de los objetos culturales

Diego presenta una curiosidad sostenida y frecuente en torno al libro-cuento, con registros altos en casi todos los talleres. Se muestra motivado por el objeto, interactúa con él y responde a su presentación. En reiteradas oportunidades se lo ha visto elegir los libros por sobre otras actividades en las que participaban sus pares —como correr, bailar—. Sin embargo, la predicción —como forma más compleja de inversión— aparece ocasionalmente y con baja frecuencia, lo cual podría estar relacionado con un uso más sensorial o concreto del objeto-libro, sin anticipar o asociar, por ejemplo, mi presencia con el momento de lectura de cuentos.

Esta combinación sugiere que Diego realiza un investimento fuerte pero parcial del objeto-cuento: lo desea, lo explora y lo incorpora en la escena, pero aún sin utilizarlo plenamente como vehículo simbólico o representacional. Esto podría vincularse con su modalidad de repetición verbal, más que con una apropiación flexible del relato.

Síntesis del perfil vincular

Diego es un niño que se presenta como activo y disponible al dispositivo, con una participación sostenida en las escenas narrativas, especialmente en la relación con el adulto y el objeto-libro. El relato y el cuento parecen funcionar como organizadores del vínculo, permitiendo su participación activa, pero sin generar aún una implicación simbólica profunda ni una apertura clara hacia sus pares. Su proceso de simbolización está en marcha, especialmente a partir del uso de proto-palabras y el señalamiento, pero aún se encuentra en una etapa incipiente en lo que refiere al uso del lenguaje como modo de intercambio, ya que, en su mayor parte, tiende a la repetición.

Lucas (Niño D)

Edad al inicio del dispositivo: 22 meses

Dimensión 1: Intersubjetividad

Lucas muestra una alta frecuencia de atención conjunta a partir del taller 3, que se mantiene con consistencia en los encuentros siguientes. Su capacidad de sostener la atención junto al adulto y al grupo frente al cuento es una de las entradas más sólidas que se observan en su participación. También se registran turnos de participación frecuentes desde el taller 3, lo cual señala que no solo observa, sino que se involucra activamente en la dinámica narrativa respondiendo a las intervenciones adultas y anticipando ciertas acciones o fragmentos del relato.

En cuanto a la narratividad compartida, se ve una progresión: pasa de un nivel ocasional en el taller 2 a niveles frecuentes en los talleres 4, 7, 9 y 10. Esto sugiere que Lucas va incorporando paulatinamente la lógica narrativa del dispositivo, participando no solo desde lo atencional sino también en la construcción de la trama conjunta. De igual modo, cabe destacar que Lucas se incorpora a participar del dispositivo justamente en el taller 2, lo cual es coincidente con su baja implicación, asociado quizás a que necesitó apropiarse primero del espacio para luego soltarse en plenitud.

En conjunto, esta dimensión señala que Lucas presenta una intersubjetividad creciente y sostenida, mostrando una buena disposición a co-construir escenas compartidas a través del relato, a pesar de tener un lenguaje verbal aún incipiente.

Dimensión 2: Procesos de simbolización

Los procesos de simbolización aparecen de forma más limitada. La memoria narrativa se presenta en algunos talleres de modo ocasional o moderado, alcanzando un pico en el taller 9. Esto indica una posible memoria narrativa emergente, con momentos en los que Lucas logra evocar partes del relato o situaciones anteriores, aunque aún no lo logre de manera sistemática.

El juego simbólico se mantiene ausente hasta el taller 5, y recién en los talleres 9 y 10 aparece con un nivel moderado. Esto podría sugerir una entrada tardía pero posible al juego representacional y probablemente se vea favorecido por la repetición del cuento y la familiaridad con el encuadre.

En cuanto al lenguaje, se registran proto-palabras frecuentes en los últimos encuentros, aunque, como mencionan las maestras, aún no son palabras claras. El señalamiento también aparece como estrategia comunicativa relevante especialmente entre los talleres 3 y 5, y nuevamente hacia el final, lo que refuerza la idea de que Lucas usa recursos gestuales para complementar o suplantar la palabra —y a veces lo hace con sonidos guturales marcados y repetitivos, mostrando una clara intención comunicativa—.

Dimensión 3: Inventario de los objetos culturales

Lucas muestra una curiosidad activa y sostenida hacia el cuento y hacia el dispositivo en general. A partir del taller 3, su curiosidad es frecuente y se mantiene en la mayoría de los encuentros. Este inventario lo posiciona como un niño que encuentra en el libro-cuento un punto de interés y exploración, lo que probablemente sostiene también su atención y participación conjunta. Esto da cuenta de un primer pasaje de la curiosidad sensorial a un uso simbólico más elaborado del objeto-libro.

Si bien la predicción como observable aparece con menor frecuencia —con un registro moderado hacia el final del dispositivo (talleres 5, 9 y 10)—, Lucas era de los niños que se mostraba más dispuesto y con ansias cuando yo llegaba a la sala maternal. Esto podría ser un signo de que empieza a anticipar escenas o actividades conocidas —como lo es la lectura de un cuento—, en la medida en que se consolida su familiaridad con el dispositivo.

Síntesis del perfil vincular

Lucas es un niño que, si bien tiene un lenguaje verbal aún en construcción, se muestra altamente participativo en el marco del taller. Su intersubjetividad se expresa claramente en la atención conjunta, en la toma de turnos y en una creciente implicación narrativa. Es

probable que el dispositivo le brinde una estructura predecible que lo ayuda a organizarse subjetivamente y a desplegar recursos no verbales para sostener la participación.

La simbolización emerge más tardíamente, en forma de juego representacional y evocaciones gestuales, pero se fortalece hacia el final de la investigación. El libro-cuento parece operar para Lucas como objeto a investir, permitiéndole explorar, anticipar y vincularse desde un lugar activo, a pesar de las limitaciones lingüísticas.

Paula (Niña E)

Edad al inicio del dispositivo: 23 meses

Dimensión 1: Intersubjetividad

Desde los primeros talleres, Paula muestra una atención conjunta frecuente, con registros sostenidos en la mayoría de los encuentros en los que participó (especialmente en los talleres 1, 2, 5, 7 y 8). Esta presencia constante indica una disponibilidad a compartir el foco de atención con el adulto, fundamental en la construcción de escenas vinculares y narrativas.

Los turnos de participación aparecen de forma más irregular, quizás motivado también por sus faltas en los días de taller. Tras un inicio ocasional y moderado, se interrumpe justamente por no participar (talleres 4-5), pero rápidamente repunta en su retorno (taller 7), alcanzando un nivel frecuente. Esto sugiere que, si bien no siempre interviene activamente, muestra ser una niña con un gran potencial en el área comunicativa.

La narratividad compartida también se fortalece hacia la segunda mitad de la investigación: después de mostrar niveles moderados al inicio de los talleres, pasa por un momento de baja participación —justamente después de dos talleres sin participar— y luego reaparece con frecuencia en los talleres 7 y 8 —los últimos en los que participa—. Se podría inferir una apropiación progresiva de la trama, mediada por la relación con el adulto, pero también recursos internos sólidos para mostrar disponibilidad de participación incluso con ausencias en reiterados talleres.

Dimensión 2: Procesos de simbolización

Los indicadores de simbolización emergen de forma incipiente y fluctuante. La memoria narrativa y el juego simbólico aparecen solo en momentos puntuales (talleres 5 y 8), con registros ocasionales o moderados, sin lograr sostenerse en el tiempo. Esto podría estar vinculado a su poca presencia en los talleres, dado que, para poder representar internamente personajes, gestos o símbolos de los relatos para luego reproducirlos de forma autónoma, debe haber un tiempo de construcción y repetición de los mismos.

En cuanto a los recursos lingüísticos, se observa una progresión: si bien las proto-palabras y los señalamientos son ocasionales o ausentes al inicio, pasan a estar presentes con mayor frecuencia en los talleres 7 y 8. Esto permite pensar que, al igual que en otros niños de su grupo, Paula incorpora paulatinamente gestos y expresiones preverbales para participar en la escena compartida.

En conjunto, esta dimensión muestra que, si bien los recursos simbólicos en Paula comienzan a desplegarse, aún no se han consolidado plenamente, al menos durante el período observado de talleres.

Dimensión 3: Inversión de los objetos culturales

La curiosidad de Paula hacia los objetos del dispositivo —especialmente el libro-cuento— se manifiesta de forma creciente. Aunque está ausente en el taller 1, en los siguientes se vuelve frecuente o moderada, alcanzando niveles altos en los talleres 2, 5 y 7. Esto indica un interés activo por el material, que posiblemente sostiene su participación narrativa.

En cuanto a la predicción, los registros son bajos, con sólo algunas apariciones ocasionales. Esto sugiere que, si bien Paula se muestra interesada, aún no anticipa plenamente el contenido del relato o mi presencia, lo cual es esperable no sólo por su etapa evolutiva y el proceso simbólico en construcción, sino también por sus ausencias en los encuentros.

En conjunto, esta dimensión muestra que Paula realiza un inversión afectivo y perceptivo del objeto, aunque no se haya podido ver sostenido en el tiempo.

Síntesis del perfil vincular

Paula es una niña que muestra una fuerte sensibilidad al entorno narrativo y a la propuesta compartida, expresado especialmente por su atención conjunta sostenida desde el inicio. Si bien sus intervenciones verbales y gestuales son intermitentes, se percibe una progresiva apropiación del espacio, especialmente hacia la segunda mitad del dispositivo. Su participación se afianza cuando el encuadre se vuelve familiar, lo cual sugiere que la repetición y la estructura del cuento funcionan como soporte subjetivante. Por su parte, la simbolización está en proceso de emergencia, con momentos de juego y evocación incipientes, quizás no observados en plenitud por sus ausencias.

Belén (Niña F)

Edad al inicio del dispositivo: 23 meses

Dimensión 1: Intersubjetividad

Belén muestra una intersubjetividad tenue y poco sostenida. La atención conjunta aparece con niveles ocasionales o moderados en los tres primeros talleres, pero luego no se registran observables porque falta, y únicamente vuelve a participar del taller 5, mostrando igualmente un momento ocasional de atención conjunta. Por tanto, es difícil interpretar su modo de presentación. De todas maneras, por lo observado, se podrían inferir ciertas dificultades en Belén para sostener el vínculo compartido en el tiempo, o una baja implicación general en el encuadre narrativo.

En cuanto a los turnos de participación y la narratividad compartida, los registros también son escasos y puntuales. Si bien hay momentos en los que parece insertarse brevemente en la dinámica narrativa (especialmente en los talleres 1 y 2), estas intervenciones no se consolidan ni crecen a lo largo del dispositivo.

Estos datos permiten pensar que Belén se posiciona de manera más distante o periférica respecto a la escena intersubjetiva, sin lograr una participación activa o sostenida en el vínculo adulto-bebé mediado por el cuento.

Dimensión 2: Procesos de simbolización

La dimensión simbólica se encuentra muy poco desarrollada en este caso. La memoria narrativa aparece sólo en un taller (taller 3) de forma ocasional, y el juego simbólico se registra una única vez (taller 2), también de forma esporádica. Esto indica que Belén aún no accede plenamente a una modalidad representacional de la experiencia en el marco del dispositivo.

Las proto-palabras y el señalamiento aparecen de forma muy escasa y sólo en momentos aislados, lo que refuerza la impresión de una limitada expresividad verbal y gestual dentro del espacio del taller. No se observan intentos sostenidos de construir sentido a través de gestos o lenguaje, sino que se la notaba deambular sola o jugar con objetos de su interés, alejándose de la propuesta narrativa.

En conjunto, estos indicadores muestran una participación más centrada en lo sensorial, sin un pasaje claro hacia la simbolización ni hacia el uso representacional del relato.

Dimensión 3: Inversión de los objetos culturales

El indicador más significativo en este caso es la curiosidad, que aparece con fuerza en el taller 2 (frecuente), aunque con una caída inmediata en los encuentros siguientes. Ese pico podría haber sido una respuesta al efecto novedoso del dispositivo, a algún libro de su interés o a alguna característica contextual de ese día.

La predicción —como forma más compleja de anticipación narrativa— sólo aparece de manera ocasional en el taller 3. En los demás encuentros, no se registra. En general, Belén no parece construir un vínculo sostenido con el objeto libro-cuento, ni utilizarlo como mediador simbólico o como fuente de exploración constante.

Síntesis del perfil vincular

Belén muestra una presencia poco participativa en el dispositivo: lo hace de manera esporádica, con intervenciones mínimas y sin sostén en el tiempo, tendiendo a alejarse cuando la propuesta no llama su atención. Si bien en los primeros encuentros se observan algunos gestos de implicación (atención conjunta, juego ocasional, curiosidad), estas señales se disuelven rápidamente y no se profundizan en los talleres posteriores.

Su modo de estar parece ser el de deambular, sin una apropiación clara del espacio ni del relato. La escasa aparición de recursos simbólicos sugiere que el proceso de representación es aún precario, y que el dispositivo, tal como se presenta, no logra aún operar como facilitador del pasaje del cuerpo a la palabra o del gesto al símbolo. Cabe preguntarse si otras modalidades expresivas o dispositivos más sensoriomotores hubieran permitido a Belén formas de participación más plenas.

Felipe (Niño G)

Edad al inicio del dispositivo: 12 meses

Inicio de participación: Taller 6

Dimensión 1: Intersubjetividad

Felipe muestra un perfil de intersubjetividad emergente, con registros mayormente ausentes en los primeros encuentros en los que participa. Sin embargo, en el taller 8 se observa un registro moderado de atención conjunta y narratividad compartida, lo que podría estar indicando una primera apertura a la escena compartida, probablemente sostenida por la estructura repetitiva del relato y la presencia del adulto.

Los turnos de participación aparecen de forma muy escasa y con un solo registro ocasional en el taller 9. Esto sugiere que Felipe aún no logra insertarse activamente en la lógica del dispositivo, lo cual resulta esperable dada su temprana edad (12 meses) y su incorporación tardía al grupo.

En conjunto, sus manifestaciones intersubjetivas podrían leerse como gérmenes iniciales más que como indicadores de participación consolidada.

Dimensión 2: Procesos de simbolización

No se registran señales claras de simbolización en ninguno de los talleres observados. Tanto la memoria narrativa, el juego simbólico, las proto-palabras como el señalamiento están completamente ausentes en el período considerado.

Estos datos son posibles de interpretar asociados al momento evolutivo de Felipe: a los 12 meses, la simbolización está aún en desarrollo incipiente, y lo esperable es que predominen formas de exploración sensoriomotoras antes que recursos representacionales o lingüísticos. Además, su escasa exposición al dispositivo (sólo seis talleres) puede no haber sido suficiente para que despliegue sus posibilidades expresivas más elaboradas.

Dimensión 3: Inversión de los objetos culturales

En cuanto al inversión del objeto-cuento, aparece un único registro moderado de curiosidad en el taller 8, y uno ocasional en el taller 6. Esto sugiere que, en ciertos momentos, Felipe muestra interés activo hacia el libro u otros materiales del dispositivo, aunque no logra sostener ese interés de forma estable.

La predicción, por su complejidad simbólica, está completamente ausente, lo cual es esperable a su edad y grado de simbolización aún no consolidado.

Síntesis del perfil vincular

Felipe es el niño más pequeño del grupo y se incorpora recién en la segunda mitad del dispositivo. Su perfil muestra una baja participación general, pero no por desinterés, sino por tratarse de un niño que aún se encuentra en la fase preverbal y pre-simbólica de su desarrollo. Los pocos indicios de atención conjunta, curiosidad e implicación narrativa que aparecen en el taller 8 permiten pensar en una potencial apertura al vínculo y a la escena narrativa, aunque aún sin recursos para sostenerla.

El dispositivo puede haber funcionado como escenario de exploración inicial para Felipe, más que como un espacio de participación narrativa plena. Su caso ofrece una referencia valiosa sobre los límites y posibilidades del trabajo simbólico en edades muy tempranas, y también sobre la importancia de la repetición, la estabilidad del encuadre y el sostén adulto como condiciones habilitadoras del vínculo.

4.4. Análisis de la cuarta dimensión

El encuadre institucional como mediador del vínculo: un análisis transversal

A lo largo del desarrollo del taller clínico-narrativo, fue posible advertir que el encuadre institucional del jardín maternal —conformado por sus tiempos, espacios, dinámicas y vínculos

preexistentes— incidió de modo directo en las experiencias compartidas tanto con los niños como con los adultos referentes. Esta dimensión no fue analizada para cada uno de los niños (como las primeras tres dimensiones) dado que su impacto se reveló de manera transversal a lo largo de todo el dispositivo.

Desde la perspectiva teórica que orienta este punto, el encuadre se piensa, siguiendo a Winnicott, como un sostén emocional (*holding*) que habilita la posibilidad de desplegar experiencias subjetivas. En el marco del taller, esa función de sostén no sólo fue ofrecida hacia los niños, sino que también se dio en las relaciones con las maestras, quienes en diferentes momentos buscaron en la figura de la investigadora un espacio de contención, intercambio o consulta. Esto complejizó la posición exclusiva de investigar en sala, quizás por el conocimiento previo de las maestras frente a la profesión de psicóloga de la investigadora.

Se identificaron, en este sentido, tres escenas donde el vínculo de las maestras hacia la investigadora se tiñó de cierta demanda de apoyo emocional o consulta profesional, especialmente en situaciones de tensión o crisis institucional.

La primera escena a destacar se enmarca en el tercer taller, posterior a un evento trágico que sucedió en la comunidad educativa. Ese día, la investigadora se acerca a conversar con las maestras un tiempo antes de comenzar el taller —porque estaba en conocimiento de lo sucedido— y allí las docentes compartieron su sentir e inquietudes respecto a ellas mismas y a cómo acompañar a los niños. Ese clima emocional, inevitablemente, impactó en la atmósfera del taller del día. Se transcriben a continuación algunos relatos relevantes:

Una maestra dice: *“(…) Después tuvimos que venir para acá, eso fue lo más duro. Yo pensaba después, por qué no nos plantamos y dijimos que no... pero justo era el cumpleaños de dos años de Paula”*. Mientras contaba cómo debieron sonreír y cantar pese a su malestar, la maestra insistía en la contradicción interna que sentía y en la culpa que le generaba haber actuado como si nada sucediera. Repetía: *“La verdad no sé por qué no nos plantamos y dijimos que no íbamos a venir... Porque tenemos que poner cuerpo y cabeza, y la verdad, estábamos físicamente acá pero no mentalmente. Y los niños no tienen la culpa, pero bueno... esto lo estoy pensando ahora”*. Durante la conversación, que se extendió incluso después del horario previsto para iniciar el taller, la maestra permaneció hablando con la investigadora, dando cuenta de su necesidad de poner en palabras su malestar. Los niños jugaban a su alrededor, y la investigadora—en un rol que oscilaba entre la escucha y la tarea investigativa—sostenía la charla, mientras buscaba también el momento para acercarse a los niños.

La segunda escena se da en el séptimo taller, cuando un imprevisto hizo que la investigadora se quedara sola con los niños durante un tramo de la actividad. Mientras esperaba el regreso

de la maestra, se intentó iniciar la lectura de cuentos y propiciar la participación conjunta. Sin embargo, la ausencia de la referente adulta se hizo evidente en la dinámica del grupo: los niños se abalanzaron al mismo tiempo, tomaban los libros de forma desordenada e incluso uno de ellos terminó rompiendo una página sin querer. Aunque se pudo sostener ciertos intercambios y momentos compartidos, la experiencia mostró claramente cómo la presencia de la maestra no solo estructura el espacio grupal, sino que también constituye un sostén indispensable para que la propuesta narrativa pueda desplegarse en un clima de contención y encuadre adecuado.

Finalmente, durante el octavo taller, surgió una conversación espontánea con una maestra acerca de los materiales utilizados en la sala. A partir de un comentario sobre las recomendaciones de la inspectora respecto al uso de imágenes reales en lugar de dibujos, se generó un intercambio donde se compartieron experiencias, sugerencias y reflexiones sobre los recursos pedagógicos. Se habló sobre la posibilidad de construir cuentos con imágenes reales, de crear materiales propios junto a los niños y sus familias, e incluso sobre el uso de recursos visuales como apoyo a las rutinas. La conversación se fue ampliando, sumando ideas y experiencias.

Más allá del contenido, lo valioso fue que el taller habilitó un espacio de diálogo horizontal donde las maestras pudieron repensar y resignificar sus prácticas cotidianas, así como abrirse a la creación compartida y a la reflexión pedagógica. El uso de esos espacios de intercambio y contención con ellas dio cuenta del lugar transformador que puede tener el dispositivo de taller clínico-narrativo, no sólo para los niños sino también para las adultas referentes.

Asimismo, esta experiencia habilita pensar al encuadre institucional como una matriz de sostén psíquico compartido, en línea de lo que plantea Kaës (1996) al señalar que toda institución opera como un aparato psíquico que contiene, sostiene y distribuye las funciones psíquicas entre los sujetos que la habitan. En este caso, las maestras encontraron en la figura de la investigadora una presencia capaz de alojar preguntas, tensiones y deseos.

Esta implicación intersubjetiva dio cuenta de la complejidad en la posición investigativa, al situar a la investigadora más cerca de una función de "presencia subjetivante" que de una neutralidad observacional. La tarea investigativa se vio así atravesada por la experiencia emocional compartida, revelando que el encuadre no sólo posibilita los vínculos, sino que también los transforma.

4.5 Análisis transversal de las dimensiones

El siguiente apartado reúne los principales hallazgos observados en los distintos casos analizados, a partir de las tres dimensiones teóricas presentadas y sus respectivos observables. Se busca identificar regularidades, contrastes y aspectos emergentes que aporten a una comprensión más global del dispositivo clínico-narrativo como espacio de transformación vincular en la primera infancia.

4.5.1 Intersubjetividad: apertura al otro y construcción de escenas compartidas

La dimensión de la intersubjetividad permitió observar cómo los niños se vinculan con el adulto, con el grupo de pares y con el dispositivo narrativo, a partir de modos de comunicación que trascienden el lenguaje verbal. Esta dimensión se expresó en la atención conjunta, los turnos de participación y la narratividad compartida, entendidas como formas precoces de encuentro con el otro en una escena simbólica compartida.

En los registros se identifican diferentes perfiles de participación. Algunos niños, como Diego y Nahuel, mostraron desde el inicio una disposición clara a la intersubjetividad, dado que sostenían la atención compartida, participaban en la alternancia de turnos con el adulto y se disponían activamente al encuentro narrativo compartido con el otro. Sus registros muestran frecuencia alta y sostenida de los tres observables a lo largo de los talleres, lo que sugiere una apertura vincular sólida y una apropiación temprana de la dinámica narrativa.

Otros niños, como Romina, Paula y Lucas, se desenvuelven en los talleres de forma más progresiva. En estos casos, se observa una transición desde modalidades más pasivas o tímidas de vinculación a una participación creciente y más activa, especialmente hacia la segunda mitad de la investigación. La atención conjunta suele ser el primer observable en emerger, seguido luego por intentos de alternancia en los turnos de participación y, finalmente, por momentos de co-construcción narrativa. Esta progresión parece estar facilitada por la repetición del encuadre y la presencia constante del adulto mediador.

En contraste, Belén y Felipe muestran registros bajos o ausentes en esta dimensión. En el caso de Belén, esto puede vincularse a una participación más periférica, poco sostenida y con escaso involucramiento, mientras que Felipe presenta un perfil que se explica principalmente por su edad evolutiva (12 meses al inicio) y por una incorporación tardía al dispositivo, que limita las posibilidades de participación intersubjetiva plena.

Un hallazgo transversal es que, incluso en los casos con escasa verbalización, los niños pudieron implicarse en el taller gracias a otras modalidades o mediaciones narrativas: la mirada, el gesto, las vocalizaciones o la atención compartida. Esto confirma la potencia del

dispositivo clínico-narrativo como espacio que habilita formas tempranas de encuentro y de subjetivación, antes del lenguaje verbal más estructurado.

4.5.2. Procesos de simbolización: del cuerpo al símbolo

La segunda dimensión analizada refiere a la emergencia de recursos simbólicos en los niños, es decir, la posibilidad de representar el mundo —y sus propias experiencias internas— a través del lenguaje, del juego o de gestos, a partir de una imagen mental previamente construida. Esta dimensión se manifestó, principalmente, a través de observables como la evocación verbal o gestual de escenas narrativas (lo que se entiende como memoria narrativa), el inicio del juego simbólico, y la presencia de proto-palabras o señalamientos con intención comunicativa.

A nivel general, los registros muestran que los procesos de simbolización están presentes en diversos niveles, aunque con distintos grados de consolidación. Mientras que ciertas formas tempranas —como la evocación gestual o la aparición de señalamientos con intención comunicativa— se observaron con mayor frecuencia, otras más complejas, como el juego simbólico verbalizado o la evocación narrativa estructurada, emergieron de manera más esporádica. Esta variabilidad puede vincularse con el momento singular de cada niño en relación a sus procesos representacionales, así como con el desarrollo incipiente del lenguaje verbal en buena parte del grupo, que incide especialmente en las formas más elaboradas de simbolización narrativa.

Algunos casos como Diego, Nahuel y Lucas muestran señales más sostenidas de simbolización. En ellos, si bien no siempre aparece el juego simbólico en sentido explícito, se observa una evocación gestual o verbal del relato, uso frecuente de proto-palabras y señalamientos con intención de participar del intercambio narrativo. En estos niños, el cuerpo parece funcionar como vía privilegiada de acceso a lo simbólico: se expresan a través de gestos, sonidos o repeticiones que indican un inicio de representación del cuento o del vínculo. De todas formas, por su edad cronológica —acercándose a los dos años—, se esperaría que el repertorio verbal fuese más amplio y elaborado que el observado en estos casos (dado que ninguno llega a armar frases para expresarse).

En otros casos como Paula y Romina, los indicadores aparecen de forma más intermitente o tardía. Sin embargo, cuando se manifiestan —especialmente en los talleres finales—, permiten inferir una apropiación incipiente del dispositivo, como un espacio capaz de alojar sentidos simbólicos. La evocación de palabras o gestos vinculados al relato y la progresiva aparición de señalamientos sugieren que, hasta el momento, se relacionan con el mundo a través de sus percepciones y acciones motoras. Sin embargo, cabe destacar que Paula es de

las mayores del grupo y no ha desplegado, en el espacio del taller, un repertorio verbal acorde a su edad evolutiva (23 meses al comienzo de la investigación).

En contraste, los casos de Belén y Felipe muestran escasa o nula presencia de esta dimensión. Belén participa de forma discontinua y fragmentada, lo que limita las posibilidades de desplegar recursos simbólicos en el marco del dispositivo. Felipe, por su parte, se encuentra en una etapa evolutiva preverbal, por lo que no resulta esperable una simbolización plena. En su caso, la ausencia de estos indicadores no se lee como signo preocupante, sino como expresión de un momento temprano del desarrollo. En el caso de Belén —también con 23 meses al inicio—, se hubiera esperado un mayor despliegue en el proceso de simbolización y del lenguaje verbal. No obstante, su asistencia intermitente en los talleres —debido a ausencias reiteradas— puede haber incidido en su modo de presentación.

En términos generales, se observa que el acceso a esta dimensión no es inmediato ni lineal y que la posibilidad de simbolizar está estrechamente ligada a la estabilidad del encuadre, a la mediación del adulto y a las condiciones de sostén narrativo que ofrece el dispositivo. La presencia de proto-palabras, evocaciones y juegos de “como si” —aunque incipientes— indica que el relato leído y repetido funciona como una matriz simbólica externa que puede ser apropiada por el niño para representar, evocar y comunicar.

4.5.3. Inversión de los objetos culturales: el libro como objeto significativo

Esta dimensión se propuso para observar de qué manera los niños pequeños se vinculan con el libro-cuento, en tanto objeto cultural que puede ser investido subjetivamente. A diferencia de un uso meramente funcional o exploratorio, el investimento implica que ese objeto comienza a cargarse de sentido, se vuelve significativo y genera una modalidad singular de relación. En este dispositivo de taller clínico-narrativo, el cuento no solo opera como mediador en el vínculo entre el niño y el adulto, sino también como soporte simbólico entre el niño y su propia experiencia interna.

Los principales observables considerados fueron la curiosidad —manifestada en la búsqueda activa del libro, la manipulación, el interés por la voz narrativa o el acercamiento al objeto— y la predicción —entendida como la anticipación de fragmentos del relato o de la escena del taller, expresada por los niños mediante gestos, palabras, sonidos o actitudes expectantes—

A nivel general, la curiosidad aparece como el indicador más frecuente y sostenido en los distintos casos, en comparación con la predicción, que requiere un mayor desarrollo cognitivo y una familiaridad consolidada con el espacio del taller.

Casos como Nahuel, Diego y Lucas muestran una alta frecuencia de curiosidad desde etapas tempranas, lo que da cuenta de un interés activo y sostenido por el libro-cuento como objeto cultural a investir. En estos niños, la curiosidad parece habilitar la participación narrativa, favoreciendo la atención conjunta y el deseo de explorar la escena simbólica que propone el dispositivo. En el caso de Lucas, particularmente, se observa un pasaje progresivo desde una curiosidad sensorial hacia una modalidad más representacional del vínculo con el libro. Además, estos tres niños muestran momentos puntuales de predicción —como la anticipación ante ciertos fragmentos o la espera activa de comenzar la actividad cuando notaban la presencia de la investigadora—, lo cual indica una apropiación simbólica incipiente de los relatos y del espacio del taller en sí mismo.

En los casos de Romina y Paula, si bien la curiosidad también aparece con frecuencia moderada o alta, la predicción se registra de forma más esporádica. No obstante, puede inferirse un cierto investimento en el objeto-libro, dado que ambas niñas muestran gestos de acercamiento, manipulación y atención sostenida frente al cuento, incluso cuando no logran anticipar activamente las escenas. Es posible que sus ausencias o los tiempos propios de apropiación hayan limitado la consolidación de este vínculo simbólico.

En el caso de Belén, la curiosidad se manifiesta de manera aislada en un único taller, con una caída marcada en los registros posteriores. Esto sugiere que no logra establecer un vínculo sostenido con el objeto-cuento, ni explorarlo como vía de acceso a la escena narrativa. La predicción, en su caso, aparece de forma ocasional y sin continuidad, reforzando la idea de una participación periférica en esta dimensión. El día que mostró más interacción con un libro fue cuando eligió uno —que ya se encontraba en la sala maternal— cuyo contenido narraba la secuencia del dormir. Casualmente, o causalmente, la niña tenía dificultades para conciliar el sueño y tenía indicada la toma de “melatonina kids” —información aportada por la maestra en las visitas exploratorias, previo al comienzo de la investigación—. Se puede inferir que, quizás, algo alejaba a Belén de las propuestas grupales, pero se vio atraída cuando la historia narrativa la interpelaba.

Felipe, por su parte, muestra algunos momentos de curiosidad hacia el final de su participación, pero estos no se sostienen a lo largo del dispositivo. En su caso, nuevamente, la edad y el corto tiempo de exposición dificultan el despliegue de formas más complejas de investimento simbólico. La ausencia de predicción es esperable, ya que esta requiere una familiaridad narrativa que aún no ha podido establecerse plenamente.

En conjunto, esta dimensión muestra que el libro-cuento puede funcionar como objeto a investir por los niños y puente simbólico, especialmente cuando es presentado en un encuadre

estable y en interacción con un adulto disponible. La curiosidad activa, que despierta en los niños que se encuentran más implicados, no se limita al objeto físico, sino que expresa un deseo de estar en la escena, de participar y de anticipar. La predicción, en tanto forma más elaborada de esta implicación, aparece como un indicador clave del pasaje desde la repetición hacia una apropiación simbólica del espacio.

4.6 Síntesis del análisis

El análisis transversal de los casos permitió visibilizar tanto la diversidad singular como ciertos puntos de convergencia en el modo en que los niños pequeños se vinculan con el adulto, con el grupo de pares, con el relato y con el objeto-libro en el marco del taller clínico-narrativo, dando cuenta que, si bien cada caso mostró un recorrido particular, aparecen algunos patrones que permiten reflexionar sobre los efectos subjetivantes del dispositivo.

En primer lugar, se observa que la intersubjetividad constituye la dimensión que aparece con mayor frecuencia y estabilidad a lo largo de los talleres. Incluso en niños con escaso o nulo lenguaje verbal, la atención conjunta, los turnos de participación y la narratividad compartida —como observables propuestos— operan como formas precoces de encuentro con el otro. Cabe subrayar la importancia del encuadre como sostén del vínculo y como habilitador de una escena donde el niño puede sentirse mirado y convocado a participar por el adulto referente.

Por otro lado, los procesos de simbolización se manifiestan de manera más heterogénea, lo cual puede explicarse por la etapa evolutiva de los niños —en estos primeros años, las diferencias que se presentan mes a mes son sustanciales—, el tiempo de exposición al dispositivo y la singularidad de cada caso. De todas maneras, en varios niños se constata una progresión que va desde formas de expresión sensoriomotoras hacia nuevos recursos representacionales, mediados por la repetición de los relatos y la función narrativa del adulto. La aparición de proto-palabras, señalamientos y de evocaciones verbales o gestuales (memoria narrativa), confirma que el cuerpo y la voz pueden ser vías privilegiadas de acceso a lo simbólico, especialmente en estas etapas preverbales.

Por último, el análisis del investimento de los objetos culturales muestra que el cuento-libro puede operar como un objeto a investir por los niños pequeños. La curiosidad y la predicción no sólo reflejan que existe un interés por el libro en sí, sino también dan cuenta de una apropiación del dispositivo como espacio significativo. En los casos de mayor implicación, el libro deja de ser un objeto externo para convertirse en un mediador entre el niño, el adulto y su propio mundo interno.

Puede decirse entonces que el taller clínico-narrativo habilita una escena de encuentro que articula vínculo, lenguaje y simbolización en la primera infancia. Aún en aquellos casos donde los registros observables son poco presentes o fragmentarios, se evidencian indicios de apertura vincular y de participación subjetiva, que invitan a seguir pensando la potencia de estos espacios como territorios de construcción de sentidos.

Capítulo 5 – Consideraciones finales

A lo largo de la presente investigación fue posible observar cómo el dispositivo de taller clínico-narrativo, aplicado en una sala de Nivel Inicial 1, operó como una matriz de sostén simbólico y vincular para la primera infancia. Lejos de reducirse a un espacio de lectura de cuentos, el taller ofreció condiciones para que emerjan formas tempranas de implicación subjetiva, aun en niños con escaso desarrollo del lenguaje, reafirmando que su valor no radica en los contenidos que transmite sino en la posibilidad de habilitar tramas de sentido compartido, por las que el niño puede empezar a narrarse y ser narrado por otros.

Al respecto del primer objetivo específico planteado para esta investigación —*“explorar las manifestaciones tempranas del lenguaje oral y gestual en bebés de Nivel Inicial 1, en el marco de experiencias narrativas compartidas con adultos referentes”*— los registros muestran que, incluso en los niños con un uso aún incipiente del lenguaje verbal, se evidencia la presencia de múltiples formas de comunicación, como la mirada, los gestos, los balbuceos y vocalizaciones, y los juegos de “como sí”. Estas formas de participación confirman que los procesos de subjetivación y simbolización comienzan antes del lenguaje estructurado y encuentran en las narrativas compartidas un terreno fértil para su despliegue.

En relación al segundo objetivo —*“identificar y describir las mediaciones narrativas que favorecen la construcción del vínculo adulto-bebé”*— se observó que la repetición de los relatos, el sostén de la mirada, la disponibilidad del adulto y el uso del libro como mediador, constituyeron recursos fundamentales que habilitaron escenas de atención conjunta y narratividad compartida. Todos estos se consideran elementos fundamentales para la construcción de lazos vinculares y para la inscripción temprana de experiencias subjetivas.

Teniendo en cuenta estos primeros dos objetivos, cabe señalar que casos como el de Felipe ilustran los límites y posibilidades del trabajo simbólico en edades muy tempranas. Más que una participación narrativa plena, su recorrido se inscribió como una exploración incipiente, sostenida por la repetición y el vínculo con los adultos, evidenciando que el acceso a lo simbólico es un proceso progresivo, que requiere tiempo, sostén y presencia.

En cuanto al tercer objetivo —“*analizar los componentes del taller clínico-narrativo que promueven y sostienen el vínculo adulto-bebé*”— los resultados subrayan la importancia de un encuadre estable. La figura del libro-cuento emergió como objeto significativo, capaz de ser investido por los niños no solo como elemento físico sino como puente hacia una escena compartida. Se pudo observar que, en aquellos niños más implicados, surgió una curiosidad activa que no se limitaba al objeto en sí, sino que expresaba un deseo de anticipar, de participar y de descubrir. La predicción —cuando surge— puede leerse como un indicio de apropiación y reconocimiento del espacio del taller.

En relación con el cuarto objetivo —“*reconocer eventuales señales de alerta respecto al desarrollo de las habilidades comunicativas del bebé*”—, los hallazgos deben leerse en el marco de las particularidades del dispositivo. En estas primeras etapas del desarrollo, los cambios pueden ser muy significativos de un mes a otro, lo que delimita el alcance de las apreciaciones puntuales. A su vez, se dio la particularidad de que aquellos niños en quienes se observó un menor despliegue comunicativo fueron justamente los que tuvieron mayor ausentismo en los talleres, lo que condicionó las posibilidades de su análisis. Sin embargo, las apreciaciones que se realizaron fueron contextualizadas y conversadas con las maestras en el momento. Por lo tanto, más que constituir señales de alerta en sentido estricto, se trata de situaciones que invitan a sostener la observación y que, en todo caso, muestran cuánto los niños se benefician de dispositivos narrativos que ofrecen sostén simbólico, continuidad y oportunidades de implicación.

En este recorrido también se reafirma que, más allá del rol materno habitualmente privilegiado en los estudios sobre la primera infancia, la figura de la maestra puede constituirse en un otro significativo en la constitución subjetiva. El taller clínico–narrativo se mostró como un encuadre fértil para que ese lazo se despliegue y, al mismo tiempo, para potenciar el desarrollo del lenguaje —en sus manifestaciones preverbales y verbales—, entendido como mediador privilegiado de la experiencia compartida.

En definitiva, el taller clínico-narrativo mostró su potencia como escenario de experiencias subjetivantes, donde se ponen en juego dimensiones intersubjetivas y representacionales. Estos hallazgos invitan a seguir explorando las posibilidades de los dispositivos narrativos en contextos institucionales, prestando especial atención a la importancia de los mediadores en el vínculo de la primera infancia. El reconocimiento de los múltiples lenguajes que habilitan la simbolización temprana resulta clave para pensar propuestas pedagógicas y clínicas que sean sensibles a la subjetividad infantil.

Referencias Bibliográficas

- Altmann, M. (Coord) (1993). El valor de la canción de cuna; entre la organización psicósomática de la madre y la organización psicósomática del bebé; primera comunicación. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (77), 39-56.
- Álvarez, M. y Canetti, A. (2009). Aportes sobre los programas de intervención en primera infancia. En Alvarez, M.; Canetti, A.; Navarrete, C.; Roba, O. Y Schwartzmann, L. (Ed.), *Desarrollo Infantil Y Fragmentación Social En El Uruguay* (pp. 43-52), Montevideo, Uruguay: Imprenta Rosgal S.A.
- Bernard, M. (1999). Los organizadores del vínculo. De la pulsión al otro. *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de grupo*, 22(1), 41-70.
- Bion, W. R. (1987). *Aprendiendo de la experiencia* (H. B. Fernández, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1962)
- Bisio, 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, Universidad de la República, Facultad de Psicología].
- Bleichmar, S. (2002). Inteligencia, pensamiento, simbolización. *Cuestiones de infancia*, 6, 77-97. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/298/1/Inteligencia_pensam_simboliz..pdf
- 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.academica.org/000-035/361.pdf>
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psyche*, 14(1), 193-209.
- Bruner, J. (1982). The formats of language acquisition. *The American Journal of Semiotics*, 1(3), 1.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

- Carrizo Méndez, M. G., Cifuentes Oyarzún, S., & Faúndez Silva, D. (2020). "Narraciones cotidianas", una experiencia de audiencia con niños/as de 1 a 2 años. *Acción Y Reflexión Educativa*, (45), 224–241. Recuperado de <https://doi.org/10.48204/j.are.n45a11>
- Calmels, D. (2014). *El cuerpo cuenta: La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Noveduc.
- Carbonell Blanco, O. A., García Rodríguez, L. E., & Bermúdez-Jaimes, M. E. (2019). Estrategias de regulación emocional materna con bebés en situaciones de estrés: el uso del canto materno. *Universitas Psychologica*, 18(5), 1-15.
- Casas de Pereda, M. (2015). Estructuración psíquica. *Revista uruguaya de Psicoanálisis (en línea)*, 120, 24-38.
- Cerioni, M. (2022). *Los cuentos infantiles como mediadores de los procesos de metabolización. Estudio de un dispositivo de intervención grupal en niños de tres y cuatro años*. [Tesis de Doctorado, Universidad del Salvador].
- Colegio de Psicólogos del Uruguay. (2001). *Código de Ética Profesional del Psicólogo*. Montevideo: Autor.
- Comisión de Bioética y Calidad de Atención, Dirección General de la Salud, Ministerio de Salud Pública. (2008). *Decreto N.º 379/008: Normas para la investigación con seres humanos*. Montevideo: Poder Ejecutivo.
- Consejo Nacional de Políticas Sociales. (2010). *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010–2030 (ENIA)*. Montevideo: Presidencia de la República Oriental del Uruguay. Recuperado de: https://ruandi.org.uy/wp-content/uploads/2014/05/DI_Doc_3_eniabases1.pdf
- Dibarboure, M. (2015). *La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El taller clínico con cuentos en el ámbito escolar*. [Tesis de Maestría, Universidad de la República, Facultad de Psicología].
- D'Onofrio, M. V. (2018). *Un estudio sobre las frases y las pausas en las performances y protoconversaciones dirigidas al bebé*. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Universidad Autónoma de Madrid].

- Duhalde, C., Tkach, C., Esteve, M. J., Huerín, V. & Schejtman, C. (2011). El jugar en la relación madre-hijo y los procesos de simbolización en la infancia. *Anuario de Investigaciones*, XVIII, 239-246. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139947078>
- Farkas, C. & Rodríguez, K. A. (2017). Percepción materna del desarrollo socioemocional infantil: relación con temperamento infantil y sensibilidad materna. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 7(2), 2735-2746.
- Freud, S. (1895/1992). *Proyecto de psicología para neurólogos*. En Obras completas (Vol. 1, pp. 331–471). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1900/1992). *La interpretación de los sueños*. En Obras completas (Vols. 4–5). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1920/1992). *Más allá del principio del placer*. En Obras completas (Vol. 18, pp. 1–62). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Frasca, I. (2022). *Un taller clínico-narrativo con niños de Educación Inicial. Procesos de simbolización y subjetivación en primera infancia*. [Tesis de Maestría, Universidad de la República, Facultad de Psicología].
- Guerra, V. (2014). Indicadores de intersubjetividad 0-12 meses: del encuentro de miradas al placer de jugar juntos. En Filgueira, M. & Nin, C. (Ed), Víctor Guerra. Vida psíquica del bebé. La parentalidad y los procesos de subjetivación (pp. 101- 143), Montevideo, Uruguay: Comisión de Publicaciones APU 2018-2020.
- Guerra, V. (2014a). Ritmo, mirada, palabra y juego: hilos que danzan en el proceso de simbolización. *Revista uruguaya de Psicoanálisis (en línea)*, (119), 74-97
- Hrdy, S. B. (2009). *Mothers and others: The evolutionary origins of mutual understanding*. Harvard University Press.
- 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, UBA, Facultad de Psicología].
- Kachinovsky, A. (2016). El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo. *Investigaciones en psicología*, 21(1), 35-44.

- Kachinovsky, A. (2017). Procesos de subjetivación y simbolización en la institución del saber. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, (125), 11-28.
- Kachinovsky, A., & Dibarboure, M. (2017). Intervenciones en psicopedagogía clínica: el taller clínico-narrativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 5-13.
- Kachinovsky, A. (2018). PREMIO FEPAL: "Psicoanálisis de niños y adolescentes". Una investigación en psicoanálisis sobre el teorizar infantil. *Calibán, Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, (17), 1, 188-203.
- Kachinovsky, A. (2021). Artesanías narrativas: la imaginación del cuentacuentos como operación subjetivante. *Mediaciones y mediadores terapéuticos para una clínica de fronteras*, 200-207.
- Kachinosvky, A. (2022). Potencia instituyente de un objeto llamado relato. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 8(16), 9-24.
- Kachinovsky, A., Elola, C., & Pinet, C. (2025). Dimensiones psíquicas de las prácticas letradas: reflexiones metodológicas. *Facultad de Psicología - UBA / Secretaría de investigaciones / Anuario de investigaciones*, (XXXI), 53-61.
- Kaës, R. (1977). *El aparato psíquico grupal: construcciones de lo común*. Amorrortu.
- Ley N.º 18.331. (2009). *Protección de Datos Personales y Acción de Habeas Data*. Montevideo: República Oriental del Uruguay.
- López de Caiafa, C & Kachinovsky, A. (2012). Primeros avatares del sujeto del conocimiento: La conquista del símbolo. En Kachinovsky, A. (Ed.). *Enigmas del saber: Historias de aprendices* (pp. 112-115). Montevideo: CSIC-UdelaR.
- Malloch, S. (1999/2000). Mothers and infants and communicative musicality. *MusicaeScientiæ*, SpecialIssue, pp. 29-57.
- Martínez, M. S. (2010). *De la Intersubjetividad Primaria a la Secundaria: Qué percibe el bebé cuando mira al adulto*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Madrid, FLACSO].
- Martínez, M. S. (2021). *El desarrollo de la percepción de información amodal temporal y del contacto intersubjetivo durante el primer año de vida*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología]
- Mata, L. (2004). Era una vez... *Análise Psicológica*, 22(1), 95–108.

- Ministerio de Desarrollo social e INAU (2016). Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020. Recuperado de: <https://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/69664/1/documento-plan-completo.pdf>
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mourato, A., Carvalho, C., & Soromenho, G. (2021). Questionário de conhecimento sobre a literatura para a infância: Construção e validação. *Interacções*, 17(57), 24–44.
- Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. *División de estudios de posgrado universidad autónoma de nuevo León. Facultad de psicología. México*, 1-8
- Piaget, J. (1978). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño, imagen y representación* (5.ª ed., M. de Agostini, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Pichon-Rivière, E. (1971). *El proceso grupal*. Nueva Visión.
- Ponce de León, R. (2017). *El cuerpo y la intersubjetividad: ensayos sobre psicoanálisis y desarrollo temprano*. Buenos Aires: Paidós.
- Press, M. (2017). *Conceptualizaciones a partir de un estudio de caso acerca de la oferta libidinal y simbólica de la figura docente como un otro social constitutivo en la interacción con niñas y niños de 18 meses*. [Tesis de Maestría, Universidad de la República, Facultad de Psicología].
- Raznoszczyk de Schejtman, C., Duhalde, C., Silver, R., Vernengo, P., Esteve, M. J., & Huerin, V. (2013). Juego, simbolización y regulación afectiva en niños preescolares. *Anuario de Investigaciones*, XX(), 269-276.
- Roussillon, R. (2001). *Le plaisir et la répétition: théorie du processus psychique*. París: Dunod.
- Sanabria-León, J. R. (2020). Comunicación diádica temprana: microanálisis de ocho casos. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 69-101.
- Santelices, M., Farkas, C., Montoya, M. F., Galleguillos, F., Carvacho, C., Fernández, A., Morales, L., Taboada, C. & Himmel, E. (2015). Factores predictivos de sensibilidad materna en infancia temprana. *Psicoperspectivas*, 14(1), 66-76. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171033736007>
- Schlemenson, S. (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. *Cadernos de Psicopedagogia*, 5(9). Recuperado de

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1676-10492005000100005&script=sci_arttext

Schkolnik, F. (2007). Un trabajo de simbolización. Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, (104), 23-39.

Shifres, F. (2007). La Música como Experiencia de Intersubjetividad. El hacer musical conjunto desde la perspectiva de segunda persona. In *I Encuentro Argentino de Musicoterapia. "Investigación y Salud Comunitaria"*. Cámara de Diputados de la Nación.

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

Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. *Before speech: The beginning of interpersonal communication*, 1, 530-571.

Unesco (2022). Por qué es importante la atención y educación de la primera infancia. Recuperado de: <https://www.unesco.org/es/articles/por-que-es-importante-la-atencion-y-educacion-de-la-primera-infancia>

Winnicott, D. (1965/1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Barcelona: Paidós.

Winnicott, D. W. (1971/1993). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Apéndice

DIARIO DE CAMPO

Investigación en Jardín Maternal

POBLACIÓN:

El grupo de Nivel 1 vespertino se conforma por 6 alumnos y 2 Maestras.

El trabajo de campo inicia a principios de junio de 2024. A la fecha, los niños tienen las edades que se indican a continuación.

Alumnos: (los nombres originales se cambian para mantener la privacidad)

- Romina (14 meses)
 - Nahuel (20 meses)
 - Diego (21 meses)
 - Lucas (22 meses)
 - Paula (23 meses)
 - Belén (23 meses)
-
- Felipe – se integra en agosto a los talleres (12 meses)

Maestras: (los nombres originales se cambian para mantener la privacidad)

Noelia y Sara

Primeras semanas de junio: dos visitas exploratorias, intercambio con las Maestras para conocer la sala, la conformación del grupo y formato de trabajo.

ENCUENTROS:

Día 1:

21/6/2024

Al llegar al jardín, siendo las 14:00 h, me reciben los niños y las maestras en su sala. Al verme, me miran con asombro.

Mtra. Noelia: *¿Quién llegó? Vino Melisa, va a compartir un ratito con nosotros.*

Saludo a la otra maestra, Sara, y a los pequeños que me reciben.

Les explico a las Maestras que, para este primer encuentro, me interesa observar a los niños junto a ellas, en un escenario usual de lectura de cuentos. Les aclaro que mi intención es que se sientan libres de utilizar los materiales que ellas consideren y que yo simplemente me dispondré a observar a los pequeños tanto en interacción con los recursos utilizados como en el intercambio que tengan con ellas como Maestras. Por un tema logístico interno, esta vez solo estará Noelia.

Para mi sorpresa, mientras yo conversaba con las Maestras, cambiaban el pañal de una niña y aprontaban a otra para su retirada, los demás niños escogieron algunos libros de su sala, por iniciativa propia, y se sentaron en el piso a jugar con ellos.

Mtra. Sara: *Te diré que esto fue totalmente espontáneo, parece que nos estuvieran escuchando [nos reímos].*

Enseguida se paran y se ponen a corretear. Uno de los niños (Diego) lo hace con una pelota en la mano, otro (Nahuel) con un pequeño libro bajo el brazo que había traído de su casa, y el resto (Paula e Belén, que estaba con su chupete en la boca) no tenían nada en sus manos. Entre todos, se escondían debajo de pequeñas mesas y gritaban "oaaa". Me acerco a ellos.

Investigadora: *¡Hola! ¿Quién anda por ahí?*

Diego se asoma, y sonriendo me tira una pelota. Se la devuelvo. Luego, se acerca y me muestra uno de los libros que había quedado tirado en el piso.

Inv: *Ahh, un libro [y me trae otro]. ¡Ahora dos libros!*

Nahuel corre con su libro en la mano. Paula e Belén siguen debajo de la mesa. Unos pocos segundos después, vuelve Diego y me arrima un bebé de juguete, acercándose a la cara. Interpreto que es para que le dé un beso, y eso hago. Luego se va. Y aparece Nahuel, se

detiene a observar el cuaderno que tengo en mi falda, en el cual estoy tomando notas, y sigue caminando.

Al ingresar a la sala en donde se encuentra el “rincón de lectura”, la maestra Noelia me cuenta que hoy tienen todo preparado para celebrar el día del abuelo. Acto seguido los niños me empiezan a decir “*ahí, ahí*”, señalando las fotos que estaban colgadas de ellos con sus abuelos. Tanto Diego, como Nahuel y Paula me señalan las suyas.

Pasamos a sentarnos en la alfombra. Había varios libros pequeños dispuestos en una estantería que cuelga de la pared.

Mtra. Noelia: *A ver, ¿qué libro quieren leer?*

Diego se para y agarra uno, Paula otro. Nahuel sigue con su pequeño libro en la mano, el cual no suelta ni quiere prestar. Belén se para y deambula por el salón.

Mtra. Noelia: *Tengo una idea, voy a traer la caja, ¿qué les parece? Ya vengo.* [Sale Noelia unos segundos y vuelve con una caja]. *¿Qué sorpresas hay por acá? A veeeer* [todos la observan expectantes].

Mtra. Noelia: *Toc toc* [golpea la caja, abre levemente la tapa, mira hacia adentro y la cierra rápidamente, con los ojos y boca bien abiertos mirando a los niños] *¿Qué hay acá?*

Saca un guante negro, se lo coloca. El mismo, tiene unos ojitos, nariz y boca pegados.

Mtra. Noelia: *¡Es la mano que saluda!! Vamos a cantar: “Hola, hola, hola, ¿cómo estás? yo muy bien, y tú qué tal. Hola, hola, hola, ¿cómo estás? vamos a cantar y jugar...”*
Bieeeeeen. Viva.

Diego aplaude. Los demás, miran atentos. Sigue sacando de la caja: un títere de cocodrilo y unos títeres de pececitos de colores. Canta sus respectivas canciones y en una de ellas, de los peces, hace una pausa esperando la respuesta de ellos.

Paula: *¡Mamá!* [era la palabra que decía la canción en ese momento, y la maestra Noelia le responde con una sonrisa].

Luego cierra la caja y trae un libro grande en tamaño. Se llama “Gato”, y ellos pueden tocar la tapa ya que trae texturas.

Mtra. Noelia: *Miau dice el gato, ¿cómo dice? Miau.*

Nahuel se acerca a tocar el libro. Belén se para y se va. Queda deambulando por el salón. Nahuel, queda parado frente al libro, intentando tocar las páginas una a una mientras la maestra leía.

Mtra. Noelia: *Duerme el gato*

Nahuel: *Shhh* [con un dedo sobre su boca]

[Les entrega libros a cada uno, mientras les cuenta en voz alta el libro "A dormir"]

Mtra. Noelia: *¿Quién duerme con un osito?* [Diego se toca el pecho a sí mismo]. *Diego, tú dormís con un osito, me encanta tu honestidad.*

[Mientras tanto, Diego toca con su dedo índice un libro que tiene partes que son para que ellos puedan tocar texturas... donde no hay para tocar mueve su cabeza como diciendo "no"... cuando toca donde sí veo que hay textura me dirijo a él].

Inv: *Y ahí, Diego, ¿hay para tocar?* [asiente con la cabeza].

[Belén sigue deambulando por la sala... Nahuel, mientras observa un libro con animales, dice *Muuuu* cuando descubre una vaca].

Mtra. Noelia: *Belén vení, tate, tate.*

Nahuel: [busca su librito...] *Uau uau, uau uau.*

Mtra. Noelia: *Nahuel, tenés que prestar, si traemos a la escuela algo de casa hay que prestarlo a los amigos.*

Belén, ahora sí sentada con un librito que tiene imágenes de la hora de dormir, me señala una cama.

Belén: *Shhh, shhh* [con su dedo en la boca]

[La maestra me había comentado previamente que Belén estaba atravesando problemas de sueño y la estaban medicando].

Inv: *Mira, justo logró quedarse sentada con ese librito que refiere al dormir.*

Me despido de todos agradeciendo por este rato juntos y por haberme leído sus cuentos. Les digo que el próximo viernes volvemos a leer juntos y esta vez yo les traigo algún libro para compartir.

Día 2:

28/6/2024

Siendo las 14:00 h, me reciben las maestras con los seis alumnos que asisten al horario vespertino. En esta oportunidad había dos niños más que en el primer encuentro. Se suman Romina y Lucas. Romina, es la más pequeña del grupo (14 meses), y estuvo todo el encuentro con su chupete, aupa de una de las maestras.

A mi llegada, Lucas se acerca gateando y me ofrece un juguete musical (que en sí mismo no hacía ningún sonido; asumo que estaba sin pilas). El mismo tenía teclas de colores.

Inv: *¡Qué lindo esto que me trajiste! A ver ¿qué es...?*

Toco con mis dedos las teclas, y miro a Lucas con una sonrisa. Se acerca Paula y toca las teclas al igual que yo lo estaba haciendo, y me mira. Luego ambos se alejan.

Inmediatamente las maestras les dicen a los niños que vayan a la otra sala que hay una sorpresa para compartir todos juntos. La palabra sorpresa fue dicha con ímpetu. Diego, pone su mano sobre su boca, abriendo sus ojos y levantando sus cejas. Todos se arriman a la sala y se sientan en ronda en la alfombra.

Inv: *Hace unos días, ustedes me compartieron sus libros, ¿se acuerdan?* [Diego se para y señala los libros que tienen en su estantería]. *Sí, los libros. Y, ¡miren lo que les traje!* [levanto de mi falda un libro] *¿quién está acá? Es un perro, y ¿saben qué? Hoy es su cumpleaños.*

Empiezo a abrir las páginas. Este libro tiene la particularidad de ser “interactivo”. Tiene una “puerta para abrir”, “un regalo para levantar su tapa” con objetos dentro, y se despliega una mesa y una torta en tres dimensiones.

Inv: *Toc toc, ¿quién está ahí?* [golpeo sobre el libro y “abro la puerta”] *están los amigos del perro, vinieron para su cumpleaños* [todos miran, sentados en sus lugares].

Inv: *Ah, un regalo, a ver qué hay adentro...*

Diego: *¡Auto!* [señalando con su dedo el auto que estaba dibujado]

Inv: *¡Sí!, un auto, y ¿qué más hay?* [nombro los otros objetos representados].

Al pasar de página, se abre una gran torta, que se eleva de las hojas del libro. Belén comienza a soplar con su boca, Paula y Diego la imitan.

Las maestras me miran y nos reímos. Ellas comienzan a cantarle el “qué los cumplas feliz” al perro, mientras que los niños aplauden.

La última página hace referencia al encuentro del perro con sus papás. Nahuel se acerca a tocar el libro, y le siguen Paula, Belén y Diego. Todos ellos se paran a mi alrededor. Lucas y Romina quedan sentados en sus lugares. Romina estaba en la falda de Noelia, la maestra, y sólo observaba. Cuando termino con la lectura, le solicito a Sara, la otra maestra, si puede leer el cuento otra vez para yo poder observar a los niños desde otro lugar. Sin dudarlo, toma el libro y comienza la lectura. En ese momento, Paula, Belén, Nahuel y Diego se abalanzan sobre ella para poder tocar el libro en cada una de sus páginas.

Al abrir la primera, la maestra hace dos golpecitos sobre la pared que tenía a su lado para reproducir el sonido de “toc toc” que estaba escrito en el libro. Diego y Nahuel la imitan, golpeando sobre la pared con sus puños, y Paula lo hace sobre la puerta dibujada en él. Inmediatamente, replican el gesto del soplo, como anticipándose a lo que vendría en una de las páginas siguientes. Nuestras risas (maestras e investigadora) fueron inevitables al ver dicha situación.

Mtra. Noelia: *¡Les encantó!*

Mtra. Sara: *Despacito niños* [Belén intentaba pasar las páginas de adelante hacia atrás, por lo cual Sara se reclina hacia atrás, atinando a cerrar el libro. Los niños se abalanzaron sobre ella].

Ni bien el cuento termina, todos los niños (menos Romina) salen corriendo a jugar a una casa de juguete que se encuentra unos pasos alejada a donde nos encontrábamos sentados. La emoción del cuento pareció dejarlos exaltados.

Posteriormente, los invitamos nuevamente a sentarse.

Mtra. Noelia: *Vengan, ¡hay otra sorpresa! Melisa tiene otro cuento para leer.* [Lo levanto en el aire; todos vuelven, se sientan].

Primero, muestro la tapa del libro que se llama “BabyMoni ¡A Recoger!”

Diego: *Auto, auto* [señala un auto que está dibujado en la tapa].

Inv: *Es cierto, Diego, hay un auto acá.*

Leo el cuento, todos escuchan.

En determinado momento, el personaje del cuento tropieza y se le caen los juguetes que lleva en las manos. Al leerlo, hago un gesto con mi mano sobre mi cabeza. Lucas me imita, y repite el gesto cuando termino la lectura.

Al final, la maestra les habla.

Mtra. Sara: *¿Y de qué se trataba el cuento? Es lo que hacemos nosotros todos los días después de jugar: ¡guardamos! ¿Y qué canción cantamos? “A guardar, a guardar, cada cosa en su lugar. Sin romper, sin tirar, que mañana hay que volver a jugar”. Viva viva. [Algunos niños aplaudieron: ya estaban todos parados y salieron corriendo a jugar a la casita].*

Noelia se para y Sara se queda conmigo en el piso. Allí entablo un intercambio con ella acerca del lugar de la sorpresa:

Inv: *es increíble cómo los entusiasma y los invita a estar atentos y receptivos para la actividad que se presenta.*

Mtra. Sara: *Tal cual. Y las canciones que cantamos todos los días, como la de “a guardar” o la que tenemos para la merienda, para ellos son una referencia, porque ya son conocidas.*

Inv: *Claro, ahí entra la importancia de la repetición para ellos. Además de que los anticipa a lo que va a venir.*

Mtra. Sara: *Sin dudas, hay una niña que viene en la mañana que tiene mucho lenguaje y en casa cuenta todo lo que hacemos en el jardín; la mamá nos dijo que sabe las canciones porque ella se las canta. Y si bien cada uno va a su ritmo, a todos les va quedando alguna palabra.*

Día 3:

12/7/2024

Asisto a la institución a las 13:30 h, media hora antes que lo habitual, para poder conversar con las maestras. Tenía información brindada días atrás, por el director general, sobre el fallecimiento [por suicidio] del hijo de una de las maestras del maternal del turno matutino [tenía 20 años]. Si bien esta maestra (Pamela) no participa en el trabajo de campo de la investigación, quise dar un espacio para escuchar a sus compañeras, sin negar ni evadir la situación ocurrida. Asimismo, estaba en conocimiento de que habían quedado muy afectadas por el suceso.

A mi llegada, me recibe la psicóloga de inicial. Hasta el día de hoy, no había tenido la oportunidad de cruzarla. Durante unos 10 minutos conversó conmigo sobre lo sucedido, explicando que fue muy difícil para todos dado que, además de ser el hijo de una compañera de trabajo, era ex alumno de la institución, así como también lo fueron sus hermanos menores (19 y 17 años). Él estaba estudiando en la escuela policial [ya era policía], y repite varias veces que fue una situación muy dura. Algunos funcionarios asistieron al velatorio, turnándose entre ellos. Relata que para ella en particular fue muy impactante ya que fue con “cajón abierto”. Luego aclara que otros fueron al entierro.

A continuación, ingreso a la sala de maternal. Los niños aún estaban en clase de inglés, por lo cual pude conversar con la maestra Noelia. Me saluda con simpatía y le explico que llegué un rato antes para poder charlar con ella y escucharla, dado que me había enterado de la terrible situación. Instantáneamente, abre sus ojos y mira hacia arriba, suspirando, y se larga a hablar. Me dice que fue una situación horrible y que, además, se enteró porque su compañera les avisó [les escribió por WhatsApp contando que su hijo había fallecido]. Enseguida, comenta:

Mtra. Noelia: Yo había subido al estado de WhatsApp unas fotos por el partido de Uruguay, pero cuando me enteré de esto enseguida las bajé.

Entre las compañeras de la sala también se turnaron para poder acompañarla en el velorio y el sepelio de su hijo. Relata que para ella fue extremadamente duro porque además había muchos policías y todos eran jovencitos. Y agrega:

Mtra. Noelia: Quedé impactada con una muchacha que era chiquitita, y si no la veías con el uniforme de policía, parecía una escolar. Y la abrazaba un muchacho que también era muy jovencito, tenía unos lentes negros y se pasaba la mano por debajo para limpiarse las lágrimas.

Refiere asimismo que, la maestra que perdió a su hijo les preguntó a los jóvenes policías si lo conocían y ellos dijeron que sí, que eran compañeros del mismo cuartel.

Mtra. Noelia: *Después tuvimos que venir para acá, eso fue lo más duro. Yo pensaba después, por qué no nos plantamos y dijimos que no... pero justo era el cumpleaños de dos años de Paula.*

Explica que tuvieron que cantar y sacarse fotos y sonreír, pero que no querían sonreír. Dice que se sentían culpables por haber sonreído para la foto y que, quien tenía peor cara era Sara [ojos hinchados por el llanto]. Además, fue quien llegó un poco después a trabajar porque se quedó hasta el final del entierro.

De sí misma dice que se guarda su sentir y que quizás luego llora, pero en la soledad de su hogar.

Nuevamente, hace el mismo planteo que unos minutos atrás:

Mtra. Noelia: *La verdad no sé por qué no nos plantamos y dijimos que no íbamos a venir... [lo repitió varias veces durante la charla, habiendo quedado, evidentemente, muy conmovida y preocupada por haber asistido a trabajar ese día]. Porque tenemos que poner cuerpo y cabeza, y la verdad, estábamos físicamente acá pero no mentalmente. Y los niños no tienen la culpa, pero bueno... esto lo estoy pensando ahora.*

En este momento, entra la profesora de inglés a la sala en la que nos encontrábamos conversando [una sala contigua a la sala principal del maternal en la que ella trabajaba con los niños] y entrega a Belén a upa de Noelia. Según la profesora, Belén estaba con sueño.

Noelia sigue hablando conmigo parada, con Belén a upa. Comenta luego que se sentía funcionando en "piloto automático". Pero por sobre todo había una situación que la había dejado muy furiosa. Al parecer, otra maestra del jardín le mandó mensajes a ella contándole que le estaba escribiendo (a la maestra que le falleció el hijo) todo el tiempo y preguntándole cómo estaba. También a ella misma le preguntaba insistentemente qué había sucedido y cómo.

Mtra. Noelia: [enfurecida] *la verdad es que no está bueno estar todo el tiempo preguntando cómo fue, por qué pasó, quién lo encontró, porque es una situación muy delicada y hay que saber tomar distancia y no ser invasivo.*

Inv: *Es una situación difícil de manejar sí. Lo importante es que la están acompañando, de cerca y a la distancia. Ella sabe que ustedes están.*

Mtra. Noelia: *Si, ella lo sabe.*

A las 14:00 la profesora de inglés se retira y nosotras ingresamos a la sala. Los niños estaban jugando alrededor.

Mtra. Noelia: *Yo lo pasé esto hace 5 años, porque mi primo tomó la misma decisión... y sé que el tiempo va sanado...* [mientras acomoda unas mesas]

Siendo las 14:05, Sara aún no había regresado de su receso, por lo cual me acerco a los niños. Noelia seguía hablándome sobre su sentir [evidenciando una necesidad de manifestar su malestar]. Los niños estaban alrededor jugando, y yo no encontraba momento para pasar a saludar a los niños. La miraba a Noelia y asentía con la cabeza. Hoy eran 4 niños: Lucas (23 meses), Romina (14 meses), Belén (23 meses) y Nahuel (20 meses).

[Belén recorre la sala con un solo zapato, y Romina se encuentra parada en la casita, también con un solo zapato]. Lucas me mira, y yo lo miro.

Inv: *¿Dónde están los zapatos de Romina y de Belén?* [Lucas, hace un gesto con las manos hacia los costados y palmas hacia arriba, y las movía como diciendo “¿dónde están?”] *Lucas, ¿dónde están los zapatos?* [Se pone a buscar y encuentra el zapato de Belén y se lo alcanza. Luego encuentra el zapato de Romina y también se lo alcanza]. *¡Muy bien! Los encontraste.*

Luego, vemos al resto en una casita, por lo que nos sentamos a su lado. Belén entraba y salía, y Romina estaba parada, dando unos pasitos cortos [la semana pasada, aún no se desplazaba caminando]. Agarra un libro y se sienta a upa de la maestra Noelia.

Inv: *Amigos, ¿les gustaría que leamos un cuento juntos?*

Lucas sonrío, Belén agarra un libro de la estantería y lo trae. Lucas la imita, y agarra otro libro de la estantería, pero él no solo lo trae, sino que lo apoya sobre mis manos y lo abre. Era un libro que refería a unas princesas y a una bruja, y señala la bruja

Lucas: *Huuu* [sonido onomatopéyico de miedo]

Inv: *¡Es la bruja!* [continúa Lucas señalando personajes del libro mientras yo los nombraba: “princesas, hadas, príncipe...”]

Inv: *¿Quieren que vayamos a leer los cuentos? ¿Vamos a la alfombra?*

Todos fuimos y nos sentamos en ronda.

Inv: *Miren, tengo el libro que traje la otra vez, ¿lo leemos? ¿Quién se acuerda? Es el del cumpleaños del perrito.*

Fuimos viendo cada una de las páginas del libro. Lucas estaba casi encima de mí, intentando tocar el libro y pasar para adelante y para atrás sus páginas. Belén estaba por detrás, parada. Romina y Nahuel estaban sentados, ella con su chupete y él a upa de la maestra Noelia. Lucas e Belén interactuaban con el libro, “golpeando la puerta”, “levantando la tapa del regalo”, “soplando la torta”. En varias oportunidades tuve que decirles que lo hagan despacito, inclinándome hacia atrás, ya que Lucas intentaba arrancar sus páginas.

Cuando llegamos al momento de la torta para el perrito, les propongo cantar el “que los cumplas feliz”. Lo hicimos con la maestra, ellos escuchaban. Pero salió un canto en voz baja, como si lo estuviésemos haciendo casi en silencio. Ya no lo hicimos con la euforia del viernes pasado, lo cual reflejaba parte del clima que se estaba viviendo en ese momento.

Luego propuse leer el libro de “BabyMoni ¡A recoger!”. Belén se fue a corretear por la sala, Nahuel y Romina seguían en la misma posición y Lucas nuevamente se colocó casi encima de mí. Una vez terminada la lectura, el libro cuenta con imágenes de los objetos que aparecen en el cuento.

Inv: *¿Dónde está el avión?* [Lucas lo señala]. *Muy bien Lucas. Y el perro ¿dónde está?* [Lo señala]. *Si, ahí está. ¿Y la muñeca?* [La señala]. *¡Bien! Y ¿dónde está el auto?* [Lo señala... y así con el resto de los objetos. Todos los indicó a la perfección]

Si bien aún no los verbaliza, los identifica, al igual que identificó los zapatos de sus compañeras un tiempo antes. En ese momento estaba entrando la maestra Sara a la sala.

Nuevamente intentan agarrar el libro del perro y tocar sus páginas. Lo abro.

Inv: *Toc toc.*

Nahuel: *Toc toc.*

[Pasan las páginas bruscamente de adelante para atrás, golpean “toc toc” por todas partes. Decido cerrar el libro lentamente, reclinándome hacia atrás. Se percibe un clima de dispersión].

Mtra. Noelia: *Tomá Lucas* [le entrega un pañuelito], *limpiate la baba.* [Lucas toma el pañuelo y se limpia]. *Y ahora tiralo a la basura, allá, a la basura* [señala el tacho, y Lucas va a tirarlo. Nahuel lo mira]. *El amigo está yendo a tirar el papel a la basura.*

Una vez terminado los cuentos, se los notaba muy inquietos. Ya era tiempo de terminar las lecturas. Ellos se van a jugar. Yo me despido de los niños y de Noelia.

Mtra. Noelia: *Y bueno, es eso... yo siento que estoy, pero no estoy.*

Inv: *Es muy duro, sí.*

Me acerco a Sara, antes de retirarme. Ella me despide con una sonrisa.

Inv: *¿Cómo estás? Hoy llegué un ratito antes porque quería saludarlas, me enteré de lo que pasó y quería saber cómo estaban [le cambia la cara y se pone seria, nos encontrábamos en la sala contigua, sin niños alrededor]. Estuve conversando con Noelia*

Mtra Sara: *Uf, sí, la verdad que horrible... es muy duro todo. Fue muy feo. Pero hay que seguir... si bien con el paso de los días estamos más tranquilas, los primeros días fueron muy duros. Estamos tratando de estar y que ella sepa que estamos [seguimos conversando unos 10 minutos].*

A las 15:00 me retiro de la institución.

Día 4:

19/7/2024

Siendo las 14:00, llego a la institución. Me recibe la maestra Noelia, que le estaba cambiando el pañal a una niña que se iba, y estaban Lucas (23 meses), Nahuel (20 meses), Romina (15 meses) y Diego (22 meses). Faltaban Belén y Paula.

Inv: *¡Hola! ¿Me estaban esperando?* [sonrío, saludo a la maestra].

Acomodo mi abrigo y mi mochila, y saco de allí los libros que había traído para compartir. En ese momento, Nahuel me mira y se sienta en el piso. Me agacho a su altura, y él intenta tomar de mis brazos los libros que había traído. Enseguida se acerca Lucas, que cargaba un muñeco bebé en brazos

Inv: *¿Quién es ese?* [espero respuesta]. *¿A quién trajiste, Lucas?* [Lo miro y espero, me mira, pero no dice nada]. *Es un bebé.*

Coloca al bebé en el suelo y se dispone a mirar los libros que tenía en brazos, intentando agarrarlos. Romina estaba parada detrás de un andador, y Diego miraba de reojo desde la puerta

Mtra. Noelia: *Vamos para allí amigos, así nos sentamos a compartir un rato con Melisa*

Los tres varones salen disparados hacia la sala contigua.

Lucas: *sha, sha* [señalando con el dedo]

Inv: *¿Vamos para ahí?*

Nahuel: *Ahí, ahí* [señalando con el dedo]

Tanto Lucas, como Nahuel y Diego se encontraban parados sobre una pequeña puerta que separa dos de las salas. Esta puerta tiene una tranca. Me acerco hasta ellos. Intentan abrir la puerta cinchando de ella, pero no abre. Lucas me mira y se toca la cabeza con la mano.

Inv: *¡Uh! Está cerrada. ¿Quieren que yo la abra?*

Lucas: *Hi, hi, hi* [sonido gutural para decir sí].

Abro la puerta y entran corriendo hasta el rincón que tiene las alfombras para leer. Nahuel señala un banquito pequeño que estaba allí, lo toca con su mano insistentemente y me mira.

Inv: *¿Quién se sienta ahí?* [Nahuel y Lucas me señalan]. *¿Meli se va a sentar acá?* [Me siento. Ambos se inclinan sobre mi falda intentando agarrar los libros que tenía en brazos]. *Bueno,*

vamos a esperar a que vengan todos. Falta Noelia, y falta Romina. A ver, ¿Dónde está Noelia? [Lucas se asoma hacia la sala contigua, busca a Noelia y la señala]. *Ahí está Noelia. Y Romina ¿dónde está?* [Lucas vuelve a la sala contigua, busca a Romina y la señala]. *Muy bien, vamos a esperarlas para leer el cuento todos juntos.*

Se acerca Noelia, sienta a Romina en el piso y se va a entregar a la niña que vinieron a buscar.

Inv: *Me invitaron a sentarme en este banquito* [no me sentía cómoda estando sentaba más alta que ellos].

Mtra. Noelia: [se ríe]. *Si, no sé ni por qué está ahí, yo no lo uso. Sentate si quieres en ese* [señala un almohadón/puf con forma de auto].

Inv: *No gracias, me siento en el piso mejor.*

Mtra. Noelia: *Enseguida vengo, ¿sí?*

Nos quedamos sentados con Lucas, Nahuel, Diego y Romina.

Inv: *Bueno, hoy les traje tres libros para compartir. Uno* [lo apoyo], *dos,* [lo apoyo], *y tres* [lo apoyo]. *¿Cuál quieren leer?* [entre los libros se encontraban los dos que ya conocían y uno nuevo, con imágenes sobre los medios de transporte].

Empiezan a señalar los libros. Diego agarra uno y se lo pone en la falda. Nahuel agarra el del Perro y lo abre en la página de la torta. Sopla y comienza a aplaudir.

Inv: *¡Ah! Es el cumpleaños del perrito, es la torta, ¿le vamos a cantar “que los cumplas feliz”?*

Nahuel y Lucas aplauden. Romina y Diego estaban sentados unos pasos más atrás.

Inv: *Que los cumplas, fe..* [hago un silencio]

Lucas: *iz*

Inv: *Que los cumplas, fe..* [hago un silencio]

Lucas: *iz*

Inv: *Que los cumplas, perrito, que los cumplas, fe...* [no hay respuesta de ellos] *...liz. Viva viva. ¿Quieren leer el cuento del perrito?*

Abro la primera página.

Inv: *Me llamo Tomy, hoy es mi cumpleaños* [en esta primera página, el perro se asoma por una ventana. Nahuel golpea sobre ella, anticipando el “toc toc” de la puerta que viene una

página más adelante]. *Quieres hacer “toc, toc”, Nahuel. Vamos a hacerlo en la puerta* [paso la página].

Inv: *Toc toc.* [Lucas golpea la puerta, Nahuel golpea la puerta]. *A ver quién está ahí adentro...* [abren y aparecen los personajes amigos del perrito. Lucas abre su boca como sorprendido]. *¿Quién más quiere golpear la puerta? ¿Diego?* [Le arrimo el libro, pero se queda quieto con el libro de “BabyMoni” que tenía en sus manos]. *A ver, capaz que Romina quiere tocar la puerta* [le arrimo el libro y abre la puertita]. *Son los amigos, que vinieron para el cumpleaños del perrito.*

Paso de página, entre Nahuel y Lucas quieren levantar la tapa del regalo. Diego ve que hay un auto allí.

Diego: *Auto*

Inv: *Muy bien, hay un auto acá. ¿Y qué más hay? ¿Qué es esto?* [señalando un avión. Silencio]. *Es un avión. Y ¿qué más hay? Esto parece más difícil, hay un robot y una especie de avión robot también. A ver Romina si quiere abrir el regalo...* [lo acerco. Romina levanta la tapa del regalo].

Noelia ya se había reintegrado a la sala y se sentó en el piso con nosotros. En ese momento, Nahuel se le tira encima a Lucas, cinchando de su buzo y del pelo enfrente de mis pies.

Inv: *cuidado con el amigo que le duele* [Lucas llora]

Mtra. Noelia: [toma a Nahuel por los brazos] *No Nahuel, ¿por qué haces eso?* [se lo lleva a upa suyo].

Llegamos a la página de la torta nuevamente.

Mtra. Noelia: *Ah, es la torta*

Inv. *Sí, ¿sabías Noelia, que hoy le cantamos el “que los cumplas feliz” al perrito?*

Mtra. Noelia: *Ah, qué bueno*

En la última página el perro termina su día con mamá y papá. Lo cierro.

Inv: *Y ahora, ¿cuál quieren leer?*

Nahuel agarra el de BabyMoni y Romina el de los transportes. Este libro, que es más pequeño en tamaño que el resto, es llamativo por sus colores. Hasta el momento actual nunca lo había

llevado. Ella lo abre y lo empieza a mirar al revés. Noelia estaba a su lado [toma el libro de Romina y lo da vuelta, luego se lo devuelve].

Mtra. Noelia: *Así se mira, ahora sí*

Nahuel, tenía abierto el libro de BabyMoni en su falda en la página en la que, al personaje principal se le caen todos los juguetes al piso. Nahuel se toca la cabeza con la mano.

Inv: *¿Quieren que les lea ese cuento?* [miro a Nahuel; y lo entrega para leer]

Lo leo. Lucas se paraba delante de sus compañeros, casi encima de mí, intentando tocar el libro.

Mtra. Noelia: *Lucas, sentate allí. Tú sos un niño que se porta lindo, dale, sentate allí como siempre.* [Lucas se sienta al costado de Diego]

Nahuel le saca de las manos a Romina el de los transportes [hoy Nahuel está más “corporal” que las veces anteriores]. Romina llora. Diego sigue sentado.

Mtra. Noelia: *Vení Nahuel* [se lo sienta a upa nuevamente]. *Vamos a descansar el cuerpo, estamos un poquito nerviosos hoy que es viernes...*

Leo el libro de los transportes, que alguno de los niños lo entregó para leer.

Inv: *¿Qué es esto? Es una moto. Brrum brumm*

Diego: Brrum brrum

Nombro todos los medios de transporte en el cuento. Veo que Romina estaba ojeando el libro de BabyMoni, y en la misma página en la que el personaje se le caen todos los juguetes al piso ella se toca la cabeza con la mano.

Inv: *¡Huy! Se cayeron todos los juguetes, Romina*

Al terminar las lecturas, los dejo un rato interactuar con los libros. Lucas agarra el de los transportes y hace un golpeteo de “toc toc” sobre una de sus páginas.

Inv: *¿Ahí se hace “toc toc”?*

Lucas: *No* [sonríe]

Inv: *¡No!, ahí no es* [sonríe].

Continúa golpeando otras páginas del libro. Nahuel estaba con el libro del perrito, y en la página de la puerta también decía “toc toc”, intentando abrir la misma y mirar a los personajes

que estaban adentro. Sin embargo, en determinado momento Nahuel suelta el libro y va hacia Lucas, quitándole bruscamente el libro de los transportes de las manos. Lucas llora.

Mtra. Noelia: *Nahuel, devolvele al amigo el libro. Lucas se puso triste.* [Nahuel sale corriendo con el libro en las manos y se mete adentro de la casita]. *Nahuel, veni para acá, el amigo está llorando* [Nahuel miraba de reojo y se reía. Noelia estaba sentada con Romina a upa].

Diego: [se asoma por detrás de la casita] *oooaaa, ooaa.*

Mtra. Noelia: *Hola nada, estoy muy triste yo. Lucas se quedó muy triste. No le sacamos las cosas de las manos* [ellos se quedaron en la casita].

Inv: *Lucas, ¿quieres que te preste este otro libro que tengo acá?* [Lucas se encontraba tirado en el piso, se da vuelta para mirar, pero vuelve a tirarse boca abajo]

Vuelve Nahuel y se le tira encima a Lucas, cinchándole del buzo. Lucas llora mucho. Justo había entrado a la sala la portera de la institución y le ofreció a Noelia llevarse a Lucas ya que lo notaron, además, muy cansado. Enseguida se durmió.

Inv: *Hoy noté a Romina súper interactiva con los libros, qué lindo, no la había visto así hasta ahora*

Mtra. Noelia: *Sí, sabes que justo tuvimos entrevista con la mamá y nos dijo que, en la casa, en una estantería en la que antes tenían muñequitos ahora tienen libros y ella los agarra y los mira.*

Inv: *Y ustedes ¿cómo andan? ¿Cómo estas vos?*

Mtra. Noelia: *Y bueno, ayer justo le escribí a Pamela a ver cómo estaba y que cuando ella quisiera, con todas las compañeras íbamos a darle un beso. Y me dijo que vaya el sábado. Yo la verdad que no me lo esperaba, no sabía que contestarle. No sé si estoy preparada, pero habrá que ir. Justo le dije a mi madre y ella me dijo que vaya. Pensé en cocinarle unos muffins, pero no para comerlos yo, no, no. Para que se los queden ellos. Y mi madre me dijo que era un lindo gesto. Veremos, iré un ratito con la otra compañera.*

Inv: *Te darás cuenta en el momento cómo te vas sintiendo, pero de seguro si ella te dijo que vayas es porque le es importante tu compañía.*

Antes de retirarme Noelia le dice a los niños:

Mtra. Noelia: *Vamos a mostrarle a Melisa los personajes del gallo Bartolito. A ver, ¿dónde está el gato? Miau Miau* [Diego señala el gato]

Diego: *Ato, ato* [señalando el pato]

Mtra. Noelia: *Muy bien, el pato. Y ¿dónde está el perro?* [Diego lo señala]. *Y ¿dónde está la vaca?* [Diego la señala]. *Y ¿dónde está la oveja?* [Diego la señala]. *Y ¿dónde está el lobo?* *Auuu* [Diego lo señala]. *Y ¿dónde está el gallo Bartolito?* [Diego lo señala]. *Muy bien, Diego*

Los felicito y me despido.

Día 5:

2/8/2024

Ingreso al maternal a las 14:00h. La sala de nivel 1 estaba un poco revuelta. La maestra Noelia aupaba a un niño, que era un nuevo ingreso al grupo, y no participó el día de hoy del taller. Estaba mimoso, llorando, y lo estaban por pasar a buscar. A la vez Romina también estaba sensible y llorando.

Inv: *¡Hola amigos! ¿Cómo están?*

Lucas sonrío y se acerca corriendo. Me agacho y me abraza. Detrás suyo estaba Belén, saluda con su mano y se para en una silla a mí lado.

Belén: *No, no* [mueve su dedo de un lado a otro]. *No, no*

Inv: *No, no* [muevo el dedo de un lado a otro]. *No, no.* [Belén sonrío y vuelve a repetirlo]

Diego estaba debajo de una mesita.

Inv: *¡Hola Diego!* [saludo con mi mano. Diego muestra una sonrisa pícaro y gatea rápido hasta otra mesita contigua].

Lucas: *Ita, ita, ita.* [Señala hacia el centro de la sala. No logro distinguir si está señalando una silla, ya que habían varias alrededor, o a una compañera. Agacho mi cuerpo, lo miro, buscando comprender qué está queriendo decir]. *Ita, ita, ita.*

Inv: *¿La silla?*

Lucas: *Ita, ita* [señala con su dedo hacia el centro de la sala].

Se acerca Paula a saludar con su mano, y por último Nahuel también se acerca corriendo, me mira, sonrío, y sale corriendo nuevamente. Me dirijo a la sala grande, camino con ellos hacia adentro.

Ahora Lucas señala insistentemente el piso, me mira, y vuelve a señalar el piso. Luego se sienta sobre la pared en el rincón de lectura. Una vez sentado, nuevamente señala el piso. La maestra Sara se encuentra sentada en un banco con Romina a upa, quien llora mucho.

Inv: [me agacho] *Creo que Lucas me está invitando a sentarme porque ya sabe lo que vamos a hacer* [miro a Sara hacia un lado y a Lucas hacia el otro].

Enseguida se sienta Diego al lado de Lucas.

Inv: *Ahora están sentados Lucas y Diego.*

[Se acerca Nahuel y también se sienta].

Inv: *¡Ah! Y ahora están Lucas, Diego y Nahuel.*

[Me siento. Paula mira y se acerca. Luego se sienta. Belén se queda jugando a un costado].

Inv: *Y ahora están Lucas, Diego, Nahuel y Paula.* [Lucas señala mi mochila].

Inv: *¿Qué hay acá?*

Lucas se ríe. Abro un poquito el cierre y lo vuelvo a cerrar. Ahora Lucas abre más sus ojos y sonrío de nuevo. Los demás observan tiosos. Abro nuevamente la mochila, miro hacia dentro, realizo una facción de sorprendida y vuelvo a cerrar el cierre. Todos miran. Repito el movimiento de abrir la mochila y mirar hacia adentro. Nahuel se para y se asoma a mirar también.

Inv: *¿Qué es esto que hay acá?*

Saco 4 libros. Dos de ellos (el del Perro y el de BabyMoni) son los que aparecen desde el primer taller. El tercero (el de los transportes) es la segunda vez que lo ven. Y el cuatro (uno del mono Bubba) es un libro nuevo para ellos.

Entrego a los niños los libros y los dejo interactuar. Cada uno toma un libro diferente, lo tocan, lo dan vuelta, abren y cierran sus páginas. Lo dejan en el suelo y otros compañeros lo agarran.

Sin embargo, el del Perro fue el que más les interesó. Paula, Diego y Nahuel se juntan para pasar de adelante hacia atrás sus páginas.

Cuando aparece la torta, Nahuel sopla.

Cuando aparece la puerta, Paula la abre, luego la cierra.

Inv: *Toc toc*

Diego: *Toc toc*

Paula golpea y luego abre la puerta

Inv: *¿Quién está ahí? ¡Son los amigos!*

Vuelven a pasar las páginas de adelante hacia atrás.

Nuevamente aparece la torta, Lucas observa y aplaude. Toma luego un libro, pero a los pocos minutos aparece Nahuel y se lo quita con fuerza de sus manos.

Lucas hace como si estuviera llorando con un quejido, y refregando su puño sobre su ojo.

Mtra Sara: *Pero qué triste que se puso el amigo, no le podemos sacar de sus manos las cosas, Nahuel. Lo tenía Lucas el libro.*

Lucas intenta quitárselo, y Nahuel cincha con fuerza. Otra vez Lucas hace como si llorara. El libro del Perro estaba a mi lado, por lo que lo agarro y lo muestro.

Inv: *¿Quieren que lea este cuento?* [Nahuel lo saca de mis manos, se lo lleva a un rincón y se sienta].

Mtra Sara: *¡Nahuel! Así no. Devuelve el libro a Melisa* [Nahuel mira a Sara, pero toma el libro con más fuerza]

Inv: *¡Ah! ¿Lo va a leer Nahuel?*

Mtra. Sara: *Pero Nahuel lo tiene que leer para todos los compañeros* [Nahuel sigue con el libro cerrado entre sus manos]

Inv: *¿Y si se lo damos a Sara y a Romina para que nos lo lean?* [Romina estaba a upa de Sara. Me acerco a Nahuel y extendiendo mis manos hacia él. Cuando amaga a entregar el libro y yo lo agarro, él tironea fuerte hacia atrás. Luego lo suelta y lo entrego a Sara].

Antes de comenzar la lectura, Diego tenía en sus manos el libro de BabyMoni. Nahuel se acerca a él y lo saca de sus manos.

Diego: *Io, io, io* [se señala a sí mismo, mirando a Nahuel].

Inv: *Nahuel, Diego te está diciendo Yo. Lo tenía él ese libro.*

Diego: *Io, io, io* [señalándose a sí mismo].

Mtra Sara: *¿Qué está pasando Nahuel? Qué triste que no podamos compartir. Al amigo no le gusta, te está diciendo que lo tenía él* [Sara no podía moverse porque estaba con Romina a upa].

Me acerco hacia Nahuel.

Inv: *¿Qué te parece si tú me lo das y yo se lo doy a Diego un ratito que lo tenía él?* [me entrega el libro y se lo doy a Diego]. *Veni conmigo* [extendiendo mis brazos hacia Nahuel. Él viene. Lo siento delante de mí y acaricio sus hombros para relajar el cuerpo].

Sara lee el cuento del Perro, sigue con Romina aúpa. Todos escucharon.

Mtra Sara: *Un cumpleaños, ¿como el de quién? ¿De quién vamos a festejar el cumpleaños hoy? De Belén* [sigue con la lectura hasta terminarla].

Mtra Sara: *Vieron que podíamos leer todos juntos, ¡qué lindo!*

Cuando termina, se paran Nahuel, Paula e Belén y se van a jugar a la casita. Diego se queda sentado con el libro de BabyMoni y Lucas con el de los transportes.

Lucas: *Oto* [señala la moto]

Inv: *Sí, moto*

Lucas: *Auto* [señalando un ómnibus]

Inv: *Es como un auto eso... es un ómnibus*

Diego: *Auto, auto* [señala un auto, y luego otro, del libro que tenía en sus manos. Intenta dar vuelta el mismo para mostrarlo. Continúa pasando las páginas y en una oportunidad, se toca la cabeza con asombro].

Romina se queda interactuando con el libro del Perro y Lucas se para a mi lado. Diego se lleva el libro para la casita.

Inv: *¿Dónde están los libros? ¿Quién me ayuda a buscar los cuentos para que los pueda guardar?*

Lucas va hasta la casita y trae uno de los libros (el de Bubba). Luego Diego se acerca con otro (el de BabyMoni).

Mtra Sara: *Ese lo está usando Romina todavía* [mirando a Lucas y Diego y haciendo referencia al libro del Perro].

Entra la maestra Noelia, comenta que van a festejar el cumpleaños de Belén. Lucas señala a Belén y luego entra a la casita, donde se encontraban otros compañeros.

Lucas: *aula, aula*

Inv: *Sí, esa es Paula*

Lucas: *ego, ego* [señala a Diego]

Inv: *Sí, ese es Diego*

Diego: *Ni, ni, ni* [con su mano, realiza un gesto en el que la abre y la cierra, como si estuviera diciendo "Vení"].

Nos movemos a la otra sala, donde ellos se iban a aprontar para festejar el cumpleaños de Belén. Lucas señala los regalos que había sobre una estantería y señala a Belén.

Inv: *¡Qué lindo! Regalos para Belén.*

Me despido de todos.

Día 6: utilizo grabadora de audio, posterior a la entrega de los nuevos consentimientos informados.

9/8/2024

Hoy había tres niños más que siempre. Felipe (ingresó recientemente al maternal, 12 meses), Manuela y Zoe (del turno matutino. No son parte de la investigación, pero se encontraban en la sala).

Mtra Noelia: *¡Hola!*

Inv: *¡Hola, hola!*

Diego: *¡Hola, hola!* [se acerca corriendo. Me agacho].

Inv: *¡Hua! ¡Hola Diego!* [Diego me abraza]. *¡Ay qué lindo este abrazo!*

Mtra Noelia: *Andá a saludar a Magela, andá.* [Hace un silencio]. A Magela, haha, a Melisa no Magela.

Inv: [Me río] *A Melisa*

Inv: *¡Hola! Ay, esta amiga que no la conozco me da un abrazo* [era Zoe].

Diego: *Mira, mira*

Inv: *Mira, mira el tren*

Mtra Noelia: *Ch, ch, ch, ch*

Inv: *¡Qué bueno ese tren, Diego!*

Felipe llora. Las maestras lo aúpan.

Inv: *¿Qué pasó con Felipe?*

Diego: *¡Pam!*

Inv: *¡Pam! Eso pasó. ¡Pam! Se cayó* [silencio]. *Hola, hola* [saludo al resto]

Mtra Noelia: *Iban a bailar*

Inv: *¿Quién va a bailar?*

Mtra Sara: *Se va a armar baile*

Mtra Noelia: *Se va a armar baile acá.*

Diego: *¡To!*

Inv: *¿Vos?*

Diego: *Mira* [señala hacia el techo, moviendo su brazo]

Inv: *¡Ah! Ese ventilador que hace así, como la mano* [continúa moviendo su brazo. Lo imito]. *Así, claro. Gira mucho. Pero hoy hace friio* [abrazo con mis brazos mi cuerpo. Hago un silencio]. *¿Verdad? Hoy hace frío para el ventilador.*

Mtra Sara: *¡Felipe!* [le sonrío]. *¡Opa!*

Repiten todos: *¡Opa! ¡Opa!*

Mtra Sara: *Se armó el baile*

Todos contestan con gemidos y moviendo su cuerpo con intención de saltar. Noelia prepara la música.

Mtra Sara: *¡Se arma el baile!*

Inv: *¿Se viene el baile?*

Mtra Sara: *¡Si!*

Inv: *Yo voy a saludar a los demás que no saludé.*

Mtra Noelia: *Vamos a mostrarle a Magela cómo bailan* [hace un silencio]. *¡Ay! Magela le digo.*

Inv: *Hoy estoy con cara de Magela.*

Mtra Noelia: *Sí, se ve que sí... es que hoy estuvieron con Magela, hoy tuvieron psicomotricidad* [doy un beso a Noelia y Sara, que no había podido saludarlas hasta ahora].

Inv: *¿Cómo están? ¿Cómo estás Nahuel?*

Mtra Noelia: *Estamos haciendo cosas para el día del niño*

Inv: *Ah, haciendo cosas para el día del niño.*

Mtra Noelia: *En realidad es la semana... mira que cuando vengas el viernes que viene vamos a estar todos de pijama, te digo por las dudas*

Inv: *¿Qué va a haber el próximo viernes?*

Mtra Noelia: *Y, hay que venir de pijama*

Inv: *De pijama, ¡qué divertido!*

Mtra: Noelia: *¡¡Veni, Sol!! Ellos también, todos con pijamas.*

Mtra Sara: *Traete alguna cosita.*

Mtra Noelia: *¡Cuidado! ¡Veni, Sol!*

Mtra Sara: *Marti, dejala pasar a Sol para acá, Martina. Que vamos a bailar.*

Mtra Noelia: *Así Melisa los ve bailar.*

Inv: *Claro, hay dos amigas con las que no nos habíamos visto.*

Mtra Sara: *Sol, porque se va ella a las 14 y hoy se quedó un ratito más. Y Manuela.*

Inv: *Y Felipe, que la semana pasada nos vimos, pero no participó, estaba en adaptación.*

Ponen música ["Moviendo la cadera"]. Sol pide para subirse a upa de mí.

Inv: *Hola Zoe. ¿Upa querés? ¿Quieres venir a upa? [me paro de la silla]. ¿Quieres que bailemos juntas? [me da la mano]. Vamos.*

Mtra Sara: *¡Eso! ¡Hoy es día de baile!*

Mtra Noelia: *¡Hep, hep, hep! [aplaude durante varios segundos].*

Mtra Sara: *Precioso Manuela, precioso Zoe. A ver Diego. Vamos Diego [hace una pausa]. El bebé está impresionado mirando todo. ¡Dale Feli!. Ah, y Nahuel...*

Inv: *Se baila todo*

Mtra Sara: *Es el bailarín de la clase.*

Inv: *Cómo mueve la cola. ¿Quién mueve la cola?*

Mtra Sara: *Precioso Nahuel. ¡Mueva, mueva, mueva, mueva!*

Mtra Noelia: *¡Mueva, mueva, mueva, mueva!*

Inv: *¡Qué lindo este baile! Nahuel está...*

Mtra Sara: *Nahuel está en la de él. Él ama bailar.*

Suena la música y maestras cantan mientras arman carteles para el día del niño.

Mtra Noelia: *Si ponemos solo el parlante... me hace seña de las luces.*

Inv: *Claro, el baile completo*

Suena la música y maestras cantan

Inv: *Vení Diego, ¿vamos a bailar?*

Cambian de canción

Diego: *¿Ota? ¡Ota!*

Mtra Sara: *¡La arequita! ¡Eso!*

Mtra Noelia: [aplaude] *¡Vamos Nahuel! ¡Mueva, mueva, mueva!*

Mtra Sara: *¡A bailar la arequita!*

Cantan la canción y los niños bailan. Hablan de Nahuel, ya que es todo un bailarín.

Mtra Sara: *Dale Diegocito, anda a bailar allá.* [Diego señala sus pies]. *¡Ay! Hacen luces esos champions, no había visto.*

Inv: *Ay, ¡qué lindos! De Spiderman.*

Sigue la música. Sara canta. Les pregunto por alguna canción que nombre las partes del cuerpo. Ponen una que habla sobre saludar (hacia arriba, hacia abajo, hacia los costados). Todos saludan.

Mtra. Noelia: *¿Cómo están? ¡Bien!*

Inv: *¿Cómo están estos amigos?*

Mtra. Noelia: *Éste. “En mi cara tengo”.*

Inv: *Diego, ¿Cómo estás?* [silencio]

Mtra. Noelia: *Anonadado está...*

Ponen la canción “en mi cara tengo” y la cantan, indicando las partes mientras se señalan. Les consultamos dónde están cada una de las partes de sus caras.

Inv: *¿Dónde están los cachetes de Diego?* [silencio]

Mtra. Noelia: *Está anonadado.*

Inv: *¿Dónde están?*

Mtra. Sara: *Hoy está...*

Inv: *Ay, no están. Se fueron los cachetes, se escondieron*

Mtra. Sara: *Bebé, ¿a dónde quieres llevar esa silla? [silencio] Felipe, ¿a dónde vas a llevar esa silla?*

Mtra. Noelia: *Se va a caer bebé...*

Mtra. Sara: *Así que en estas estamos, Melisa, nos agarraste así... preparándonos*

Inv: *Está bien, está bien, es parte. Yo los traigo siempre y se los ofrezco, y vemos también ellos si están o no receptivos. Las canciones también son cuentos, de alguna manera, se cuentan cosas a través de las canciones. Como hablamos aquella vez, que ellos después las cantan*

Mtra. Noelia: *Claro, sí, sí, sí.*

Felipe: *Pa, pa, pa.*

Mtra. Sara: *Pa, pa, pa... y ma, ma, ma.*

Inv: *¿Cómo está Felipe con su adaptación?*

Mtra. Noelia: *Divino, ahora divino. Desde el miércoles está pasando lindo, ya no llora más*

Mtra. Sara: *Ya es nuestro, hizo caca varias veces*

Mtra. Noelia: *Cuando decimos que el niño hizo caca es porque ya está seguro*

Inv: *¿Quién faltó hoy? Paula... Belén... Romina...*

Mtra. Sara: *Paula, Belén que está enfermita, Romina que también está enfermita...*

Sara sigue cantando, ahora una canción sobre los animales.

Diego: *Piente*

Mtra. Sara: *¡la serpiente! (...) Diego hoy está pensativo, observador.*

Felipe llora. Sara lo agarra. Sigue cantando la canción.

Inv: *Si les parece, lo que puedo hacer es mostrarles, presentarles a ellos, puede ser acá mismo si quieren, y si enganchan y lo agarran... pero puede quedar la música de fondo.*

Mtra. Noelia: *Sí, tranqui, la saco*

Inv: *¿Quién quiere ver lo que trajo Meli en la mochila?*

Diego: *iego*

Inv: *Diego, querés... ay, me la trae, ¡qué pesada que está! Gracias, haha, porque me vio inmovilizada, tengo a upa a Zoe...*

Mtra. Sara: *Muy bien cómo ayudaste a Melisa*

Inv: *A ver, a ver, ¿qué hay acá?*

Diego: *Auto, auto*

Inv: *¿Auto hay acá? A ver, a ver, ¿qué hay acá?* [Miro hacia adentro de la mochila, abriendo apenas el cierre]. *¡Ah!*

Diego: *To, to*

Inv: *¿Querés ver?*

Mtra. Sara: *¡Sorpresa!*

Miran hacia adentro de la mochila. Cierro rápido, nuevamente.

Inv: *Ah, ¿hay un auto?* [las maestras se ríen. Los niños sonrían asombrados]. *¿Hay algo que tiene un auto? ¿Qué hay acá? A ver, Nahuel* [silencio]. *¡Ah! A ver, Sol... ¡Ah!* [Diego señala a Martina]. *¿Querés que mire Martina? Mira, Diego quiere que mires. ¿Qué hay acá?* [todos miran asombrados]. *¿Quieren que lo saquemos?*

Diego: *lii*

Inv: *¿Sí? ¿Lo sacamos para ver? A ver, a ver... qué hay por acá... qué hay por acá... Oh, está muy pesado, muy pesado, muy pesado... Ah, ¿qué es todo esto?* [alguien dice "auto"]. *Un auto, sí, este tiene un auto, claro, muy bien* [señalamos todos los autos que vemos en los libros]

Mtra. Sara: *¡Qué divino esos libros!*

Inv: *No hay más en la mochila. A ver, a ver, ¿qué encontraron ahí?*

Mtra. Sara: *Hoy no está Lucas, porque sino es el que se sienta primero ahí a esperar*

Diego: *¡Mia! ¡moto!*

Inv: *Sí, ¡una moto!... Y vos encontraste una torta para soplar* [mirando a Nahuel]

Mtra. Sara: *Ay, qué lindo niño, cuántas cosas.*

Inv: *Si hay una torta hay que cantar el “que los cumplas feliz”*

Nahuel: *uau uau*

Inv: *Al uau uau... ahora le cantamos... y allá qué encontraron esas amigas, ¿un libro?*
[silencio], *¿sí?* [emiten sonidos guturales].

Se acerca Diego con un libro y lo señala.

Inv: *¿Qué es eso, Diego?* [silencio]. *Un avión*

Nahuel: *Uaa.*

Diego: *Mia, mia*

Inv: *Y eso, ¿qué es?*

Diego: *Ato*

Inv: *Barco*

Diego: *Auto*

Inv: *Auto, sí. Y esto, ¿qué es?*

Diego: *Ten*

Inv: *Tren, muy bien*

Diego: *A ved, a ved, a ved... oh, ion*

Inv: *Un camión*

Nos encontramos alrededor de una mesita. Van intercambiando los libros uno a uno. Ofrezco leerles uno. Diego me entrega el de los transportes, y nombramos uno a uno los que están dibujados en cada página, emitiendo el sonido de cada uno. Nahuel lo pide para leer. Diego dice no. Pero Nahuel insiste y señala a Manuela. Manuela le entrega a Nahuel el libro que tiene.

Tocan timbre. Llegaron a buscar a un niño. Nahuel tiene en sus manos el libro del perrito. Intenta arrancar los dibujos que sobresalen de sus páginas.

Inv: *Despacito, no se saca esto. ¿Querés que Meli te lo lea? Mira* [y en voz muy baja, casi en susurro continuo]. *A ver, a ver, este, es el cuento* [alzo la voz] *¿de quién?*

Varios niños: *Uau, uau, uau, uau.*

Inv: *Del uau uau, del perro*

Diego: *Hoia, hoia*

Inv: *Hola, hola, uau uau.*

Leemos el cuento. Vamos pasando una a una sus páginas, haciendo “toc, toc” en la puerta, indicando a los personajes que aparecen. Diego menciona varios, especialmente cuando aparece el auto. Cantamos el “que los cumplas feliz”.

Inv: *qué los cumplas, fe... liz, qué los cumplas, fe... liz. Que los cumplas, perrito... que los cumplas, fe... liz. ¡Bien! Ah, cómo soplan la torta.*

Diego: *mamá, papá, nene... toio*

Mtra. Sara e Inv: *¡Todos!*

Inv: *Qué charlatán que estamos hoy*

Mtra Sara: *Ahora sí, primero viste que estaba medio... observador*

Inv: *Sí, igual cuando llegué me mostró el tren, la luz*

Martina se va y la saludamos. Los niños dicen “adiós”, “chau”, y agitan su mano. Felipe llora y Sara lo busca con la voz y la mirada. Diego se sube a la mesa, pero se le indica que se baje. Diego sigue con el libro de los transportes, nombra la moto, el auto. Y dice “a ver, a ver, a ver” una y otra vez. Es quien logra quedarse más con los libros. Luego toma el de BabyMoni y realiza gesto de asombro, con vocalización, cuando el personaje principal tira todos los juguetes

Diego: *nene, nene, ¡pam!*

Inv: *Pam, se cayó todo.*

Diego: *A veí, a veí... pam... mia, auto.. a veí, a veí... mia...*

Inv: *A ver, a ver. Mira, ¿qué es eso?*

Diego: *bruuu, bruu*

Mtra. Sara: *¡Moto! Brumm.*

Nahuel y Sol juegan a esconderse bajo la mesa. “¿Dónde están?”, decimos con Sara. “Se fueron”. Diego se suma al juego. Aparecen por debajo de la mesa diciendo “¡hola!”. Los saludo uno a uno cuando van apareciendo. Luego se vuelven a esconder. Noelia se suma al juego

de buscarlos. Esconden luego a un muñeco bebé. "No está... ahí está". Se sostiene el juego durante unos minutos. Felipe se encuentra sentado en una sillita para comer, y muerde un libro del jardín que tiene en sus manos (es de material blando)

Inv: *Ay, qué rico que está ese libro... descubriendo con la boca...*

Mtra. Sara: *Opa, despacito la cabeza* [le dice a los niños que estaban escondidos debajo de la mesa].

Inv: *La textura de ese libro se presta para eso*

Mtra Sara: *Si, además está con todo el tema de los dientitos*

Comentan que el 25/7 cumplió el año, pocos días atrás. Luego invitan a salir de abajo de la mesa a quienes quedaban jugando.

Inv: *¿Quién tiene luces en sus zapatos?*

Diego: *iego*

Inv: *¿Diego?*

Diego: *Mía*

Inv: *Ah, Diego, mira.*

Mtra. Sara: *Está más charlatán*

Mtra. Noelia: *Si*

Inv: *Sí, ¿no? Y al resto, ¿los notan lanzándose más?*

Mtra. Noelia: *Paula estuvo lengue, lengue, se hace entender pero, lengue, lengue. Martina no, es muy expresiva con la cara, te levanta la ceja... Solcito grita, ¿verdad, solcito? Se hacen entender todos. Nahuel no, ¿vos lo has visto a Nahuel?*

Mtra. Sara: *¿Nahuel? Hmm, no.*

Inv: *Decir así como palabras, no, el que más dice palabras es Diego, ¿no?*

Mtra. Noelia: *Diego, pero le gana en la mañana Juana... en mayo cumplió los dos años, es un disparate lo que habla, un disparate*

Mtra. Sara: *Es súper... parece más grande de lo que es*

Mtra. Noelia: *No, no, un disparate, aparte te dice cosas de la semana pasada, y vos quedas pensando...*

Llegan a buscar a Zoe. Le hacen una gran bienvenida a la llegada de la mamá. Y una gran despedida a ella. Diego pide para que se lo mire, diciendo "*mira*". Había realizado una torre con los libros. Pide "*más*" libros y "*oto*" libro, señalando la mochila. Le explico que hoy no hay más pero que la próxima vez traeré otro libro. Luego trae al bebé de juguete.

Diego: *pití, pití* [señalando la zona genital].

Jugamos con Sara a limpiarlo y cambiarle el pañal al bebé de juguete. Y repite la acción otra vez. Luego juega a que se duerme y lo arropa.

Antes de irme me relatan todas las actividades que tendrán la próxima semana por el día del niño. Hablamos sobre Lucas y su disfrute por las lecturas de cuentos, ya que notamos que siempre me espera con ansias de leer. Finalmente me despido.

Día 7: utilizo grabadora de audio

23/8/2024

En el día de hoy estaban Diego (23 meses), Nahuel (22 meses), Lucas (24 meses), Paula (25 meses) y Felipe (13 meses). Como la entrada principal estaba colmada de padres, por una actividad de niños más grandes, ingreso a una de las tres salas del maternal por la puerta trasera. Se encontraba jugando Diego.

Inv: *Hola Diego* [Hay música de fondo]. *Hola...*

Pasamos a la sala del medio de las tres, donde se encontraban más niños jugando.

Diego: *Ina, ina*

Inv: *Ay, gracias Diego. ¿Qué es esto?* [silencio]. *¿Una pelota roja?*

Diego: *Ota*

Inv: *¿Para poner acá?* [señala un aro que lleva unas cintas doble faz en el que los niños pegan pelotas. Se acerca Paula a mirar]. *Hola Paula* [me entrega una pelota]. *¡Gracias!*

Diego: *Ven, ven*

Inv: *Voy, voy* [nos movemos de sala. Me encuentro con Noelia, a quien le indico que entré por la otra puerta ya que había padres en la entrada principal. Saludo también a la maestra de inglés, que se estaba yendo, y a la portera que se encontraba ayudando a la maestra Noelia, ya que faltaba Sara].

Inv: *Ay, ¡cómo corre! Qué rápido, Pauli.*

Mtra. Noelia: *Ah, es lo que tiene Paula, ¿verdad? Corre, corre.*

Entre la maestra y la portera intercambian varias palabras que refieren a la organización de la sala, comentan sobre una mamá que llegó a buscar a su hija, y acomodan los bolsos.

Diego: *Abe, abe*

Inv: *¿Querés que abra lo que tengo acá, Diego?* [Tenía una bolsa en mis manos]. *Ah, ahora te voy a mostrar* [y en silencio murmuro], *es una sorpresa.* [Elevo nuevamente la voz] *¿Te gustan las sorpresas?* *¿Sí?* [Me dirijo a Noelia ahora]. *Abre, abre, me dijo Diego. Quiere ver lo que tengo acá* [señalando una bolsa]

Mtra. Noelia: *Ah, sí, pero hay que guardar los chiches*

Inv: *Hay que guardar los chiches.*

La portera canta "a guardar, a guardar". Nahuel ayuda, Lucas y Diego también.

Diego: *Abe, abe*

Inv: *¿Querés que abra? ¿Sí? Diego tiene muchas ganas de que abra lo que hay acá adentro, me parece.* [Me siento. Noelia aún no ha vuelto desde que salió del salón a entregar a una niña, por lo que me quedé sola con los niños].

Diego: *To*

Inv: *¿Vos? Sí, vos. ¿Quién más quiere ver que hay acá adentro?*

Diego: *No, no, no, Lucas*

Inv: *¿Lucas no? Todos. Vos. Yo sé que tu querés ver. ¡Hola Felipe!, tú también querés ver, ¿verdad?*

Nahuel golpea la bolsa con su puño

Inv: *Toc, toc, dice Nahuel* [Diego lo imita]. *Toc, toc, Diego. A ver Lucas cómo hace toc, toc.* [Lucas queda tieso]. *¿Lucas no hace toc, toc?* [Nahuel se encima sobre mí e intenta abrir la bolsa, que está entre mis pernas. Diego asoma su cabeza. Paula se para detrás]. *¡Ahhhhh! ¡A ver! Me parece que Pauli también quiere ver lo que hay acá adentro... ¡Ay!, Diego mete una mano, ¿qué hay ahí?* [Intenta sacar un libro con fuerza]. *Bueno, bueno, esperen que vamos a abrir esta bolsa.* [Nahuel y Diego sacan libros] *¿Qué es eso?*

Diego: *Ibo*

Inv: *Libros. ¡Qué fuerza, Lucas! ¡Sacaste todos los cuentos!* [Nahuel intenta quitarle un libro a Paula]. *Ese lo agarró Pauli, vamos a prestárselo. Mira los que hay acá, tomá Nahuel. Tomá Lucas. A ver, todos los amigos se sientan.*

Comienzan a manipular los libros, pasan sus páginas una a una.

Inv: *¿quién está ahí?* [me dirijo a Paula]. *Despacito* [me dirijo a Nahuel], *lo que pasa es que Nahuel está sentado arriba, por eso no lo puedes abrir este, mira. Le prestamos también uno a Felipe. ¿Acá quien está? La vaca. ¿Quieren que Meli les lea este?* [balbucean]

El día de hoy presento un libro nuevo. Trata sobre una granja. Tiene la particularidad de tener animales escondidos bajo sus páginas, en un concepto similar al del Perro [que parecen disfrutar mucho].

Inv: *Despacito, sino se nos va a romper. A ver, a ver, ¿con cuál vamos a empezar? ¿con este?* [refiero al del perro] *¿Quieren que lo lea?* [Paula extiende sus brazos hacia el libro]. *¿Cuál es este, Nahuel? El del perro. ¿Qué te parece si te sentas así Meli lo lee para todos?* [pero lo toma con fuerza y se lo lleva a un rincón]. *¿Tú lo quieres leer solito? Mira, tenemos a Oli atrás, cuidado. ¿Estas bien?* [Paula tenía en sus manos el libro de los transportes, Lucas el de la granja]

Nahuel: *Beee*

Inv: *¿Qué es eso, Nahuel?* [Abre el libro en la página de la torta de cumpleaños]. *Es la torta. Con cuidado* [Nahuel sopla]. *Ah, soplamos... mira cómo sopla* [intenta tomarla con sus manos]. *Pero no la sacamos la torta, se queda acá, no la podemos sacar.*

Nahuel: [Va a segunda página]. *To, to*

Inv: *¿Quién está ahí? Toc, toc. A ver cómo abre Nahuel la puerta* [intenta, pero no puede]. *Así, mira, yo te ayudo. ¿Quién está ahí?*

Nahuel: *Ta, ta.*

Inv: *¿Ya está? ¿O lo vamos a leer?*

Lucas: *Sese* [tiene entre sus manos el libro de la granja]

Inv: *¿Este quieres que lea?* [silencio] *¿Lo leo?*

Paula: *Tu-tu* [refiriendo al libro de los transportes, que tenía entre sus manos].

Inv: *Un tu-tu, Oli* [Paula balbucea]. *Una moto...* [de pronto, veo a Nahuel con una parte del libro del Perro, que había arrancado, en su mano]. *Ah, mira, esto se salió. Mira, Meli lo va a guardar, así* [continúan los balbuceos]. *¿Qué les parece si leemos un cuento? ¿Quién quiere leer un cuento? ¿Te parece que Meli lo lea? Mira, veni, Nahuel se sienta, sentate acá. Este lo guardamos un ratito. Sentate Nahuel, así Pauli puede ver también.*

La portera entra, mira a Lucas y dice que tiene fiebre. Al mismo tiempo, Paula le quita un libro a Diego de sus manos.

Diego: *Oh, no. To.*

Inv: *Ah, Pauli. Me parece que lo tiene Diego ese. Mira, sentate que Meli lo va a leer, sentate acá, Nahuel* [procedo a leer "La granja". Todos balbucean durante la lectura]. *A ver, a ver, ¿quién es? ¿quién estará acá? A ver, a ver* [levanto una solapa del libro]

Lucas: *Aca*

Inv: *Si Lucas, es la vaca* [invito nuevamente a Nahuel a sentarse para que Paula pueda ver]. *A ver, a ver. Vamos a otra página* [continúa la lectura, menciono al conejo. Todos balbucean. Felipe llora] *¿Qué pasó, Felipe?*

Entra la portera a buscarlo. Dice que debe estar con sueño porque están desde temprano por una actividad con padres. Seguimos leyendo el cuento, nombrando a los animales.

Diego: *Mira, moto, moto.*

Inv: *Sí, eso es una moto. ¿Quién está acá? Bee. Son las ovejas* [Nahuel señala una oveja que tienen dibujada sobre la pared]. *Como esa Nahuel, muy bien, como esa que está ahí.*

Diego: *Mira, tator*

Inv: *Es un tractor ese, Diego. Muy bien. Mira, Ollí, ¿quiénes están acá?*

Nahuel: *Peee*

Diego: *Tator*

Inv: *El tractor, como dice Diego. Y ¿quién más? ¿Quiénes son estás?*

Lucas: *Oras*

Inv: *Si, muy bien Lucas, las ovejas. A ver, quién más viene de la granja... ¡Ah!* [continúo la lectura]. *¿Quién es este?* [silencio]. *El caballo y el burrito. ¿Cómo hace el caballo?*

Paula: *Hii*

Inv: *Sí Pauli, "hii"* [Nahuel señala al caballo que está dibujado sobre la pared]. *Como ese, Nahuel, muy bien. Un caballo. Y acá, ¿Quién cacarea? ¿Quién hace cocorocó?* [todos balbucean]. *La gallina, el gallo y los patitos* [todos balbucean]. *Pío, pío, ¿dónde hay un pajarito en esta clase? A ver quién lo ve. Bueno, en realidad no es un pajarito, es un patito... es el pato. Casi, casi* [yo me confundí el dibujo que estaba colgado de un pato, con un pájaro]

Lucas: *Ese tota*

Inv: *¿Quién? Ah, la mariposa*

Lucas: *El pipí*

Inv: *Sí, Lucas, este es pío pío.*

Termina el cuento. Entra la portera. Le dice a Lucas que me cuente cómo se llama el pato. Y canta una canción sobre el Pato. “*El pato, Rena...*” y los niños dicen “*to*”. El pato Renato.

Inv: *¿Y qué tiene acá Diego?*

Diego: *No, tu, no puede, tu.*

Inv: *¿Él no puede?*

Diego: *No*

Inv: *¿No? ¿No puede Lucas?*

Diego: *No, to*

Inv: *Ah, lo tenes vos. Bueno, a ver, ¿nos quieres contar qué dice ese cuento?*

Diego: *Mía, Lucas*

Inv: *Mira, Lucas, lo que tiene Diego.*

Diego: *Ete*

Inv: *¿Quién es, ese?*

Diego: *Auto*

Inv: *El auto.*

Felipe llora. La portera lo aúpa. Me incorporo. Los niños ya no estaban sentados, sino que recorrían el salón, cada uno haciendo lo suyo. Me acerco a Paula, que estaba tocando algo que había colgado sobre una pared.

Inv: *¿Qué es eso, Pauli? ¿Qué es eso que tenés ahí? Ah, mira qué bueno [está jugando con una “pared de texturas”, que lleva retazos de diferentes materiales pegados sobre ella para que los niños puedan tocar. Algunos de ellos tienen formas o figuras].*

Paula: *Ete*

Inv: *Mira, es la noche, son los planetas, las estrellas [los niños balbucean de fondo. Hago una pausa y vuelvo a consultar]. ¿Qué es esto, Pauli? [silencio]. ¿Qué es eso? ¿Es para jugar? [se acerca Lucas]*

Lucas: *Ara, to*

Inv: *¿Sí? ¿Es para jugar?*

Paula: [Balbucea] ... Vere...

Inv: *¿Ese es verde?*

Lucas: Vere

Paula: Ete

Inv: Y ese, *¿cuál es?* [no contestan]. Lila

Lucas: Dila

Paula: Ete

Inv: Y ese, *¿cuál es?*

Paula: Azu

Inv: Azul, muy bien

Paula: Ete

Inv: Y ese, *¿cuál es?* [silencio]. *¿Cuál es ese color? Ama... Amari... Amarillo*

Paula: Ete

Inv: *Ese también es amarillo. Y ¿cuál es el rojo? ¿Rojo?* [Se acerca Diego y señala]. *Muy bien Diego, ese es el rojo.*

Paula: Ete azu

Inv: Y ese es el azul, Pauli, muy bien

Paula: Ete

Inv: Y este es marrón

Lucas: Arro, *¿y ete?*

Inv: Este es azul

Lucas: Alul

Inv: Si, Lucas, azul.

Paula balbucea. Entra Noelia. Se lleva a Paula para cambiarle el pañal.

Mtra. Noelia: *Me encanta eso, qué divino. ¿Le mostraste a Melisa? Hoy jugamos con eso porque vinieron los papás*

Inv: *Sabías que me contó que este es el azul*

Mtra. Noelia: *Ah, qué belleza.*

Inv: *Y este, ¿cuál era?*

Paula: *Ve, ashul*

Inv: *Azul y verde, me dijo, claro. Me contó todo. Y Lucas también me contó*

Mtra. Noelia: *Qué belleza, qué belleza.*

Inv: *Y llegamos a leer algún cuento, pero estaban todos aupa, entonces, se nos hizo un poco difícil, todos queríamos ver, todos a la vez.*

Mtra. Noelia: *Sí, sí...*

Siguen todos dispersos. Lucas se acerca y me entrega un libro. Lo invito a que lo guardemos y a que busquemos el resto. Juego con él a buscarlo. Hasta que lo ve y lo guarda. Al mismo tiempo, me señala los libros que tienen ellos en su estantería y me trae uno para guardar en mi bolsa. Le explico que estos son del jardín y que quedan acá.

Lucas: *Acá. Ardín.*

Inv: *Sí, y estos se van a casa*

Lucas: *A casa*

Inv: *A mi casa. Y esa pelota que tenés, ¿de qué color es? ¿Es roja?*

Lucas balbucea.

Inv: *Qué buena que está [hago una larga pausa]. Ah, tenes dos pelotas ahora, Lucas.*

Lucas: *Oh*

Inv: *¿Qué pasó? ¿Se cayó? Oh.*

Diego se esconde por debajo de la mesa. Jugamos a buscarlo. “¿No está? ¡Acá está!”

Inv: *Diego, Diego. ¿Dónde está Diego? ¿Se fue?*

La portera le dice a Nahuel que le diga “Pica”

Nahuel: *Pita*

Inv: *¡Pica! Ahí estabas.*

Diego: *Ahí, ahí... e cayó*

Inv: *Se cayó, se cayó la silla.*

La portera le explica a Diego que las sillas son para el horario de la merienda y que ahora la debe guardar. Diego se sienta en una silla y que queda arrimado a la mesa. Nahuel lo imita. Comienzan a golpear la mesa con ambas manos, haciendo mucho ruido.

Inv: *Es como un tambor eso... qué fuerza.*

Vuelve Noelia con Paula, ya cambiada. Refiere a que hoy están todos más cansados y sobregirados porque llegaron más temprano que siempre por la actividad, y que luego del almuerzo todos se quedaron dormidos. Intercambio unas palabras con Noelia. Le pregunto por Sara y me explica que está certificada.

Me despido de todos ahí y me retiro.

Día 8: utilizo grabadora de audio

30/8/2024

Hoy llego al jardín a las 14:00. Me recibe Noelia. La portera la estaba ayudando ya que aún no se reintegró Sara. Hoy estaba Diego, Nahuel, Paula, Felipe, Belén y Romina

Portera: *Miren quién llegó... ¡hola! vamos para allá que está durmiendo la amiga [Belén], vamos, Diego, veni Nahuel. Ven... Miren quién llegó, Melisa llegó*

Inv: *¡Hola! Hola Felipe, allá escondido en la mesa. Hola Diego, hola Nahuel.*

Diego: *Eta, eta [señala una pequeña baranda que divide uno de los tres salones].*

Inv: *¿Puerta? Está abierta la puerta ahora... Hola Paula, hola Romina... Hola, ¿cómo están? ¿Bien? Hay mucha lluvia hoy, mucha lluvia... ¿Vamos a compartir un ratito?*

Me dirijo a sentarme donde lo hacemos siempre, pero la portera me aclara que movieron la alfombra de lugar, y colocaron allí una que no estaban utilizando, pues estaba rota. Sin embargo, los niños ya se habían sentado allí, esperando a comenzar la actividad. La portera los invita a cambiarse de alfombra.

Portera: *Ahora sí, en esta alfombra. Qué bonito. Van a compartir con Melisa.*

Inv: *¿Vamos a compartir unos cuentos? Como hacemos siempre*

Portera: *Ay, ¡qué lindo! A ellos les gusta mucho los cuentos.*

Diego: *Hoia*

Inv: *¡Hola, Diego! Hola Nahuel, hola Romina*

Mtra. Noelia: *Hola Melisa*

Nos saludamos con Noelia nuevamente.

Mtra. Noelia: *Mira, Melisa, me acordé de vos [me muestra un libro que tiene entre sus manos]. Este lo trajo Juana y me olvidé de dárselo. Pero mira qué espectacular*

Inv: *Ay, ¿quieren leerlo?*

Mtra. Noelia: *Está hermoso*

Inv: *Mira qué lindo, bueno, ¿quieres leerlo?*

Mtra. Noelia: *Bueno, mira [lo abre], ¿viste? Lo busqué en Mercado Libre y lo venden*

Inv: *¿En serio?*

Mtra. Noelia: *Sí, y lo busqué así y hay... mira, está todo esto: "la hora del baño", "está oscuro"*
[nombres de otros libros de la colección]

Inv: *Ah, mira qué bueno.*

Mtra. Noelia: *Lo busqué y estaban*

Inv: *Ah, buenísimo*

Mtra. Noelia: *Y yo le decía a Sofía que no te había visto y digo "no sabés, Melisa tiene uno que abre y toca todo y a ellos les re gusta" y vi este y dije "¡ah! Es igual" como, no sé.*

Inv: *Podemos, podemos leerlo, ¿te animas? Si te animas a leérselos*

Mtra. Noelia: *Si, claro*

Nahuel y Diego intentan abrir y cinchar la bolsa que tengo entre mis manos.

Inv: *Ay, pero, ¿qué quieren ver de lo que hay acá adentro?*

Mtra. Noelia: *¿Qué tengo acá? Vamos a sentarnos*

Inv: *Vamos a empezar con el que tiene Noe y después leemos estos, ¿qué les parece? A ver, a ver*

Mtra. Noelia: *A ver qué tengo acá. ¡Ahhh! [baja la voz] ¡Sorpresa! [hace una pausa] ¿Cómo se llama este cuento? [se sienta en un puff]*

Inv: *¿Vamos a sentarnos a escuchar? [todos nos sentamos en la alfombra]*

Mtra. Noelia: *Ah, ahora sí [muestra la tapa del libro]. ¡Oh! Qué lindo. No lo conocíamos porque es de la amiga Juana, Juana se fue y lo dejó, y se olvidó. A ver qué dice: es hora de recoger. Anda más atrás Nahuel, sino no ven. Diego, anda, más atrás. Anda. Mira, empezamos, dice así: "¡Mira! Aquí tenemos a Edi, y a Teddi. ¡Hola Edi!" Miren qué bonito. Veni, sentate, sentate acá [le dice a Nahuel mientras extiende su brazo hacia él, y continúa en un susurro]. Así los amigos ven.*

Continúa con la lectura del cuento. Al pasar la página levanta una tapa escondía por debajo otras imágenes. En tono de asombro exclama:

Mtra Noelia: *¿Qué hace Edi con todos estos juguetes? ¿Qué hace? Mira. ¿Qué hay acá? ¡Oh! ¿Qué hay ahí? [hace un breve silencio y continúa]. ¿Qué es eso? A ver... [sigue leyendo,*

bajando y subiendo el tono de voz y mostrando a los niños página a página]. *Ay, qué lindo, mira.*

Nahuel: *Pee*

Mtra. Noelia: *¿Lo ves? Eso es un Pez, muy bien...* [continúa leyendo]. “*Vaya desorden*”

Nahuel: *Pee* [señala la imagen de un pez que tienen colgada en la pared]

Mtra. Noelia: *Mira, es hora de recoger: uno, dos, y... uno, dos, y... ¡tres!* [y en susurro agrega], *está guardando todos los juguetes. ¿Qué está guardando?* [nombra uno a uno]. *Una pelota* [breve pausa], *¿qué más hay?* [breve pausa], *una serpiente* [breve pausa], *¿qué más hay? ¿qué veo?* [señala] *¿qué es eso? A ver, quién me cuenta, ¿qué es?* [breve pausa], *¿qué es?*

Nahuel: *Pee, peee*

Mtra Noelia: *¿Qué tiene? ¿Un oso?* [sigue preguntando, nombrando y señalando. Todos observan]. *Veni Paula, mira, tiene un libro... y una... ¿qué es eso?* [breve pausa], *pelota.*

Inv: *¿Una pelota?*

Continúa con la lectura. Refiere a la pelota, cómo intenta entrar en la caja para ser guardada y se cae hacia afuera. Baja su tono de voz y lo eleva nuevamente para destacar cuando algo le sorprende.

Mtra Noelia: *Mira Romina, mira, tiró la pelota y no entró en la caja* [silencio]

Diego: *Mira auto*

Nahuel: *Apa*

Mtra. Noelia: *Veni, Paula, mira, ¿querés que te ponga el zapato?*

Nahuel: *Bebe*

Mtra. Noelia: *¿Hay un bebé ahí? Tiene que guardar todo en la caja*

Diego: *Mira auto*

Mtra. Noelia: *¿Un auto? Qué lindo.*

Nahuel: *Pepe*

Diego: *No, auto*

Mtra. Noelia: *Auto, muy bien. Seguimos el cuento, a ver qué dice...* [continúa la lectura]

Diego: *Mira auto, mira auto*

Noelia invita a que “abran” las páginas y encuentren qué hay debajo de las tapas.

Mtra. Noelia: *¿Qué es esto? ¿Qué es que hace Miau? ¿Qué es?* [silencio]. *Un... un gato* [Nahuel busca dónde se encuentra la imagen del gato que tienen colgada sobre la pared. Noelia lo ayuda y le señala]. *Mira, Paula* [sigue leyendo, pero conforme avanza con la lectura, los niños se paran. Noelia nuevamente los invita a sentarse. Algunos se recuestan]. *Tienen ganas de dormir...* [termina el cuento]. *“Ya está todo, adiós, Edi”, mira, ya guardó todo en la caja.*

Inv: *Todo, todo.*

Mtra. Noelia: *Qué divino. Y colorín colorado, este cuento de Edi y Teddy ha ¡terminado! Bravo* [aplaudimos]. *Qué bueno el libro, bien, ¿les gustó? Es muy lindo.*

Inv: *¡Bien!*

Mtra. Noelia: *Bueno, a ver qué trajo ahora Melisa*

Inv: *A ver, a ver, qué hay acá...* [meto mi mano en la bolsa y la muevo como si estuviese revolviendo. Se acercan Diego y Nahuel a revolver la bolsa].

Diego: *A vei, a vei*

Inv: *A ver, a ver. ¡Oh! ¿Qué hay acá? ¡Oh!*

Nahuel: *Te te*

Inv: *¿Son más cuentos? ¿Vamos a leer uno? ¿Vamos a empezar por este? ¿Cuál es este?* [breve pausa], *“la granja”* [breve pausa], *¿se acuerdan de la granja? Que la compartimos el otro día... a ver a ver, ¡ah! “camina muy feliz por el prado y nos da rica leche para hacer queso, mantequilla y yogurt, ¿Quién será?”* [levanto del libro una solapa, por debajo se encontraba una vaca] *¡ah!*

Nahuel: *Eta eta*

Diego: *Vaca*

Inv: *Vaca Diego, muy bien*

Nahuel: *Ete* [señala la imagen de una vaca que está colgada sobre la pared].

Inv: *Muy bien, encontraste una vaca, Nahuel... Mira, Pauli, ¿quién es esta?* [breve pausa], *¿quién es? Si.*

Paula: [en tono muy bajito contesta] *Aca* [y señala]

Inv: *Vaca*

Paula: *¡Acá!*

Inv: *¡Esa! Sobre la pared. Mira, Romina. ¿Vamos a mostrarle a Romina? Es la vaca* [le muestro la imagen del libro]. *¿Y este quién es?*

Paula: *Allí, allí*

Inv: *Si, allí está la vaca...* [se vuelve a acercarse a Noelia, que había salido del salón]. *Mira este que traje Noe.*

Mtra. Noelia: *A ver, qué lindo*

Inv: *Uno nuevo, como el que mostraste*

Mtra. Noelia: *¡No! ¡Ay, qué divino!* [conversamos brevemente de dónde conseguí el libro y continúo la lectura para los niños. Noelia indica a Nahuel que se siente].

Siguen apareciendo animales por debajo de las solapas.

Inv: *Miren las orejas largas que tiene este conejo. ¿Dónde están las orejas? ¿De Nahuel?* [Nahuel las señala]. *¡Ahí! ¿Dónde están las orejas de Diego?* [silencio] *¿Dónde están las orejas de Diego?* [silencio. Paula toca sus propias orejas]. *Las de Pauli están ahí. ¿Y las de Romina? ¿Dónde están las orejas? Acá están las orejas.* [Nahuel intenta pasar de página del libro]. *Vamos a seguir sí. "Dan leche y lana, y cuando no tenemos sueño las contamos una y otra vez. ¿Quiénes son?"* [levanto la solapa]

Nahuel: *Beee*

Inv: *Bee, Nahuel, las ovejas.*

Nahuel: *Beee* [señala la imagen de una oveja que está colgada en la pared del salón].

Inv: *¿Dónde hay una oveja? Allá. Si, muy bien*

Paula: *¡Ahí!* [señala la imagen].

Diego: *Mira, tator*

Inv: *El tractor, sí. Muy bien*

Nahuel: *Beee*

Inv: *Las ovejas, beee*

Paula: *Ahí*

Inv: *¿Están ahí, Oli? A ver quién más...* [continúa la lectura. Muestra un caballo y un burro, por lo que realizo el sonido del galope con la lengua. Nahuel lo imita. Lo repetimos varias veces].

Paula: *¿Ete?*

Inv: *Ese es el burro. Y ese es el caballo... y un ratoncito. ¿Y quién es este, Pauli?* [breve pausa], *un caracol. "Caracol, col, col", y a ver acá...* [continúa la lectura]. *Cocorocó. La gallina, el gallo y los pollitos.*

Mtra. Noelia: *Pauli, la cola en la alfombra, dale.*

Inv: *El otro día, que no estaban ni vos ni Sara, no sabes lo que fue, yo estaba con ellos y los tenía arriba, y me decía: ay, las extraño* [Noelia se ríe. Paso de página del cuento]. *Y colorín colorado, se terminó la granja.*

Mtra. Noelia: *Ay, se terminó. Qué belleza ese cuento.*

Inv: *Miren, estaban las mariposas también* [Noelia los vuelve a acomodar], *la casita...*

Mtra. Noelia: *Así vemos todos*

Inv: *Sí, así Romina también puede ver, que quedó allí atrás.*

Felipe se para y me entrega un libro en las manos. Se empiezan a parar de nuevo.

Mtra. Noelia: *Nos tenemos que sentar, porque sino nadie ve. Vamos.*

Inv: *¿Quieren que lea un cuento más?*

Mtra. Noelia: *Otro, otro* [en tono de canto].

Inv: *Tenemos uno que a ustedes les gusta mucho, mucho, mucho, por acá. ¡Ah! Lo encontró Felipe, mira lleváselo a Noe, Noe lo lee allá.*

Nahuel: *¡Ah!*

Noelia se prepara para leer el libro. Le cuento que la vez pasada tuvimos un pequeño accidente con el libro ya que, sin querer, uno de los niños arrancó una de sus partes, pero ya quedó arreglado. Y comento que quizás, este en particular sea mejor leérselo nosotras. Noelia lo lee. Va mostrando las páginas mientras comenta. Paula se para para hacer “toc, toc” sobre la puerta que está dibujada. Noelia le pide que se siente. Nahuel también quiere ir sobre el libro, pero Noelia le dice que se siente. Nombra a los animales que se muestran en el cuento y describe la decoración que allí aparece. Los niños intentan pararse y nuevamente les pide que se sienten para seguir con el cuento.

Mtra Noelia: *¿Qué veo acá?*

Diego: *Auto*

Mtra. Noelia: *Un auto, de color rojo, muy bien. ¿Qué más veo? ¿Qué hay?*

Nahuel: *Vede.*

Mtra. Noelia: *Un oso. ¿Qué más? Un superhéroe. Y esto, ¿Qué es? Un avión, “shshs”* [realiza gesto con la mano. Los niños gesticulan]

Paula: *No ta*

Inv: *¿No está el avión?*

Paula: *No*

Inv: *¿No? Mira, mira. Noe, te muestra el avión. Le pedimos* [Noelia le muestra].

Nahuel y Diego miran con asombro cuando Noelia llega a la página en la que se extiende una torta. Y les pide ayuda para cantar el “feliz cumpleaños”.

Mtra. Noelia: *A la cuenta de tres. Un, dos, tres: ¡que los cumplas feliz, que los cumplas feliz, que los cumplas Tomi, que los cumplas Feliz! Bravo. Soplen* [les acerca el libro con la torta extendida y felicita a cada uno que sopla. Luego termina el cuento].

Romina, Nahuel, Diego, Paula y Felipe le dan un beso al perro del libro. Y lo guardamos.

Mtra. Noelia: *Se va Tomi, se va a dormir.*

Les entrego otros libros para manipular, el de Bubba, el de los medios de transporte y el de BabyMony. El de la granja lo iban mirando con Noelia, que los ayudaba a pasar las páginas. Canta la canción de “pajarito amarillo” indicando un pajarito que aparece dibujado en el libro. Menciona nuevamente a la vaca y les preguntamos cómo es el sonido de la vaca.

Paula: *Muu*

Inv: *Y este es un monito. ¿Cómo hace el mono?* [Nahuel imita el movimiento de un mono con el cuerpo]. *Muy bien Nahuel. ¿Cómo hace el mono?* [Lo repite y salta, nos reímos con la maestra].

Aparece Lucas, que estaba durmiendo siesta. Noelia vuelve a consultar por el libro de la granja, y le comento que además lo pensé porque vi que ellos estaban trabajando con los animales, y que quizás podía ayudarles. Mientras conversamos, los niños gesticulan. Pensamos juntas asimismo que les favorece la asociación de ver a los animales en los libros, en las imágenes de las paredes y que asimismo los reconozcan a través de canciones (por ejemplo, la del “Gallo Bartolito”, muy utilizada por ellos).

Mtra. Noelia: *El otro día tuvimos reunión de coordinación y nos decían que la inspectora había dicho que las figuras de animalitos, lo que sea, tiene que ser con imágenes reales, entonces ahora tenemos que cambiar todo.*

Inv: *Sabes que yo tuve, para esto mismo de la investigación, hace poquito una reunión por zoom con una señora que es portuguesa, que la verdad que divina que se conectó conmigo, porque lo hizo totalmente de buena voluntad, y ella trabaja justamente con todo esto de lo que es primera infancia y cuentos para niños. Y justamente me dijo que, en la elección de los libros, de los cuentos, es difícil en realidad, pero es importante que las imágenes sean lo más reales posible, hasta me dijo que si puedo usar fotos es mejor. Pero viste que uno asocia, capaz, a esto... y yo me quedé pensando.*

Mtra. Noelia: *A ver, no está mal, incluso yo tengo unas tarjetas, que hace un tiempo ya las tengo, que son con imágenes reales, viste... hay zapatos, hay gorros, hay cuchara, hay platos.*

Inv: *Ella además me dijo que es lindo hacer cuentos mismo que uno los invente con imágenes de uno, y puedan poner a las maestras, ponerlos a los niños, que en general es algo que a ellos los ayuda también. Visualizar el jardín, o el patio... lo digo como ideas que el día de mañana puedan usar.*

Mtra. Noelia: *Bueno, yo el otro día vi en redes sociales una idea, y se la planteé a Sofía, porque las demás chiquilinas todavía no han venido de las licencias. La idea era esta: era como un libro que se arme entre todos. ¿Verdad? Entonces, por ejemplo, yo me llevo eso y lo empiezo yo, ponele, o cualquiera, pero te doy este ejemplo. Tomo una foto, eh, de mi gata que tengo, no sé, después yo con mi gata, o yo comiendo tanjarina, entonces pongo: soy Noelia, presento a mi gata que se llama Brisa, y me gusta comer tanjarina. Como cosas así*

puntuales. Y eso era entre todas las maestras. Y después eso iba a la casa de los niños y un día lo completaban con lo que les gustaba. Se lo planteé a Sofia y me dice “no está mal”.

Inv: Ir armando en conjunto es lindo, ellos tienen acá un animalito o un muñequito que es el que se llevan a sus casas, ¿no?

Mtra Noelia: Sí, la abeja Lulú.

Inv: No sé si ya tienen, pero algo que pueden hacer también es, como la historia de la abeja Lulú en las casas de todos.

Mtra. Noelia: Sí, ya lo hicimos eso.

Inv: Ah, porque esas cosas están buenas también.

Mtra. Noelia: Ese cuento está saliendo, otra vez con la abeja Lulú, para que lo cuenten en casa y se lleven el peluche nuevo.

Se acercan niños, balbucean o emiten algunas palabras sueltas.

Mtra. Noelia: Paula, tráeme ese libro de cuentos

Intercambio palabras con Diego, que se acerca hasta donde me encuentro.

Inv: Flor, flor... ¿dónde está el árbol? ¿Dónde está el árbol acá?

Mtra. Noelia: [se acerca con un libro en sus manos]. Lo que decíamos con las chiquilinas es que, claro, todos los libros de cuentos están con animación

Inv: Sí, yo lo pensé esto también, cuando esta señora me lo dijo como una sugerencia, capaz que no todos pero que está bueno usar a veces imágenes reales.

Mtra. Noelia: Se ve que están todos en la misma (...).

Portera: [se acerca, ya que estaba escuchando la conversación]. Yo vi unos libritos, que no se si no están en la biblioteca... capaz que el lunes de mañana... que tienen la imagen del caballo, un conejo, pero todo con fotos reales. Es de tapita dura. Yo el lunes me voy a fijar, porque yo lo vi [apronta a Belén, que la vinieron a buscar].

Inv: Lo que a veces ayuda también, supongo que Uds. tienen una jornada con una rutina, es hacer como con pictogramas, viste, sacarle fotos de, por ejemplo, la merienda, de las mesitas de acá, o de la hora de la siesta y las camitas, o del patio cuando van al patio, y se puede poner como con velcro. Yo lo vi una vez, de un grupo que lo hacía con los niños y les iban poniendo (como si fuera para poner con velcro atrás de la foto). Entonces vas poniendo el

orden de las cosas, o ellos las van poniendo... estaba bueno, y es con imágenes reales del jardín, por ejemplo.

Portera: Como vos tenes el tanque, como vos tenes las gorras y las bufandas... algo así, como marcándole cada espacio y que ellos reconozcan que es ese espacio

Inv: Claro, como, por ejemplo: "Y hoy ¿qué vamos a hacer? ¿Ahora qué viene?" Entonces ponen el desayuno, por ejemplo, con las mesitas... "Y ¿ahora qué viene?" cuando viene la profe de...

Mtra. Noelia: De música

Inv: Ahí va, de música, y una foto de la profe de música con la guitarra...

Portera: Eso sabes quién lo hacía, la acompañante pedagógica de una nenita que tenía TEA

Inv: Tal cual, para el TEA se usa mucho...

Potera: Y ella le ponía, bueno ahora viene, y entonces la nena sabía, agarraba la figurita y la pegaba, era un libro de velcro, yo lo vi

Inv: Eso los organiza mucho a los niños con TEA, pero en general son recursos que sirven para todos los niños, o sea que a ellos los ayuda, pero organiza en general y está bueno

Mra. Noelia: Está bueno sí

Portera: Yo lo vi, eh... ay, se me borró de la mente el nombre de la muchacha, pero lo vi con ella y ella lo usaba así, tenía el libro y le decía: ahora, es la hora de jugar, está es la hora del baño... entonces tenía una fotito de ella sentada y lo iba armando

Inv: Y eso está bueno porque organiza pila, les sirve a los niños con TEA pero también a ellos que están en proceso de...

Portera: Claro, de aprendizaje y de conocer cosas, sí, claro.

Inv: Y es una forma de organizarles el espacio también, anticiparles lo que va a venir.

Seguía la lluvia. Noelia estaba entregando a Belén y estuvimos intercambiando entre las tres unos minutos más. La portera me cuenta que la maestra de nivel 3 se organizan con una agenda que los niños ya conocen y los ayuda mucho.

Diego: ¡Eh, eh, no!

Inv: *¿Qué pasó, Diego?* [intento comprender la situación. Diego tiene dos juguetes en la mano. Paula intenta quitarle uno]. *¿Qué quiere Pauli? ¿Tú qué quieres, Pauli?*

Portera: *Tenes que compartir, Diego, comprartile uno a Pauli. ¿Cuál quiere Pauli?* [los observa]. *No, Pauli quiere la ambulancia. Prestale a Pauli la ambulancia y...*

Diego: *No, iego*

Portera: *Ahora la tiene Diego, pero Diego ya la tuvo. Entonces, ahora hacemos así. Veni, veni Diego* [breve silencio]. *Vamos a buscar otro y le prestamos ese a Paula ¿querés? Si, prestale a Paula y vamos a buscar uno, veni, prestale a Paula... Oli* [Diego se lo da a Paula]. *Gracias decile. Vamos Diego, a ver ¿Cuál querés? Tenemos el tren* [Diego señala uno]. *¿Este? ¿O este?*

Diego: *No, ete*

Portera: *Ah, ¿el tren? Ahí está. Precioso Diego.*

Antes de retirarme, busco uno de los libros que me falta guardar y había quedado tirado. Me despido retomando el tema de las imágenes. Los niños se encuentran forcejeando entre ellos los juguetes. Diego insiste en que quiere tener en sus manos más de un juguete y Noelia le solicita que comparta. Frente al comentario de las imágenes aclara que, por lo pronto, harán un cambio en las de "Bartolito" (los dibujos de animales que tienen colgados en las paredes). La portera canta a capela varias canciones sobre animales, los niños la observan y Nahuel las baila. Cada una de ellas tiene un gesto con el cuerpo, en especial con las manos, y Nahuel los conoce a la perfección. Noelia la acompaña cantando y aplauden cuando terminan cada una de las canciones. Lucas se suma a bailar con Nahuel.

Finalmente, cuando me estoy para ir, le ponen canciones desde el celular para que los niños bailen. Llego a escuchar con ellos "moviendo la cadera", "saludo arriba" y "el baile de la abeja"

Siendo las 14:50 me retiro.

Día 9: utilizo grabadora de audio

6/9/2024

Siendo las 14:00 llego al Maternal. Me recibe Noelia y me cuenta que están haciendo la adaptación de un bebe de 7 meses, que comienza a la brevedad. Y que ya se encuentra en la sala otro niño, Alejo, que comenzó hace unas semanas. Hoy se encuentra Romina, Felipe, Lucas, Alejo (niño nuevo) y Manuela (que es del turno matutino y se va sobre esa hora).

Lucas se acerca corriendo, me mira y sonrío. Me agacho para saludarlo.

Inv: *Hola Lucas*

Lucas: *Auauau*

Inv: *¿Auauau?* [Lucas queda en silencio y hace un gesto con sus brazos hacia los costados]. *Oh, ¿dónde?* [Mira a su alrededor y se toca la cabeza con la mano]. *Ah, qué cosa.* [Se acerca Felipe]. *¡Hola Felipe!*

Mtra. Noelia: *Hola le decimos a Melisa.*

Inv: *¡Y Romina!* [la saludo desde lejos. Me dirijo a Noelia y continúo]. *¿Cómo me dijiste que se llama el compañero este nuevo?* [refiero al niño nuevo que ese día se encontraba en la sala].

Mtra. Noelia: *Alejo*

Inv: *Ah, ¿y empezó ahora? ¿Hace poquito o qué? Porque yo la semana pasada no lo vi.*

Explica que por un tema de horarios no nos habíamos cruzado pero que comenzó en agosto. Ahora se queda hasta las 15:00 h. En ese momento, Lucas se acerca nuevamente a donde me encuentro y cincha de la bolsa que tengo en mis manos.

Inv: *Hola Lucas, ¿qué es esto?* [intenta mirar hacia adentro]. *¿Qué es esto?*

Lucas: *Atiti*

Inv: *¿Qué es?* [Saludo a Sara, que justo entró en la sala. Lucas continúa en su intento de abrir la bolsa]. *¿Qué tengo acá? A ver Lucas* [mete su mano y comienza a sacar libros]. *¡Ah! ¡Ah! Pero el ya...*

Mtra. Noelia: *Chusmeando ¡Qué curioso!*

Inv: *Parece que ya sabe*

Mtra. Noelia: *Despacio*

Mtra. Sara: *Esperamos un poquito*

Mtra. Noelia: *Despacio cuando venga Melisa, no es así*

Inv: [Lucas se ríe]. *¿Qué es eso que tengo acá, Lucas?* [Lucas balbucea]. *¿Quién es?* [Lucas balbucea]. *No conozco* [Lucas balbucea. Luego abre uno y se tapa la boca con la mano]. *¡Ah! Pera, ¿vamos a verlos con todos?*

Lucas: *Si*

Inv: *Con Felipe*

Lucas: *Atito*

Inv: *Alejo... con Romina*

Lucas: *Ta*

Inv: *Con las maestras, con todos* [mirando a Sara le pregunto si se encuentra bien, ya que hace varios días que no nos veíamos. Se había hecho un cambio en el pelo. Lucas camina detrás de mí].

Mtra. Noelia: *Ale, mira, Melisa tiene algo para mostrar* [Noelia se encontraba armando los cuadernos de los niños nuevos en el grupo y Sara invita a los que se encontraban en la sala a sentarse a mirar los libros. Lucas, realiza con su mano un gesto para que sus amigos se acerquen].

Inv: *Vení, dice.*

Mtra. Sara: *Ven, vamos* [mirando a Romina]

Lucas: *Amos, en, en*

Mtra. Sara: *Bueno, ella ahora viene, Lucas. ¿Ta? La dejamos que ella ahora viene*

Lucas: *Ta*

Mtra. Sara: *Tu siéntate, ahí* [se sientan Lucas y Alejo. Luego se acerca Romina y también se sienta].

Inv: *¿Qué hay en esta bolsa?* [miro para adentro y me muestro sorprendida]. *¡Ah! ¿Quieres ver, Ale?*

Alejo: *Sí* [Lucas niega con su cabeza].

Inv: *¿Cómo qué no? ¿Ale no? Sí, puede ver. Mira.* [Lucas balbucea]. *Lucas, ¿quierés ver lo que hay acá adentro? Y Romina, ¿no quiere ver? Le podemos mostrar, ¿verdad?* [Le muestro. Romina sonrío]. *¡Guau! ¿Te gusta?*

Lucas: *Ar, ar, ar, ra, ra, ra, uo, uo, uo* [tomando los libros que estábamos sacando de la bolsa].

Mtra. Sara: *Despacito Lucas... Veni, Felipe.*

Inv: *¿Ya está? ¿No hay más acá adentro?*

Lucas: *Aba*

Inv: *No hay más. Miren amigos, son unos cuentos para compartir.*

Cada uno toma uno. Lucas agarra el de los medios de transporte.

Lucas: *Mia... Auto*

Inv: *Un autobús, un ómnibus.*

Lucas: *Mia*

Inv: *¿Qué es esto?*

Lucas: *Aua, aua.*

Inv: *Una.... Una bicicleta*

Alejo: *¡Mia!* [en tono fuerte].

Inv: *Ale, ¿qué es esto?* [Alejo balbucea]. *Un cohete. Hace "fsh". ¿Cómo sale volando el cohete?* [extiendo mi mano hacia lo alto. Alejo balbucea]. *¿Y acá qué hay, Ale?* [hago un breve silencio]. *¿Qué es esto?*

Alejo: *U bebé*

Inv: *¿Un avión?*

Alejo: *Etu bebé*

Inv: *¿Un avión bebé?*

Se da entre los niños (Alejo y Martina) un forcejeo por los libros. Cuando quieren quitarle de las manos a Alejo el libro que tiene, este dice: "No, no" y atina a querer llorar, a modo de queja.

Inv: *Bueno, despacito. Capaz que cuando Ale lo termine de mirar, te lo presta, ¿te parece?*
[Martina se queja. Interviene Sara diciéndole que no se enoje así y que cuando Alejo termine de leer se lo prestará. Estaba allí esperando a que la pasaran a buscar. Justo tocan el timbre. Se la llevan para aprontarla].

Lucas: *¡Ah!* [se toca la cabeza con la mano. Estaba mirando le libro de BabyMoni, en la página en la que a la protagonista se le caen los juguetes al piso].

Inv: *¡Ah! Se le cayó todo... Es hora de juntar* [se dan unos segundos de silencio. Lucas observaba el cuento].

Lucas: *¡Ah!*

Inv: *¡Ah! ¿Quieres que lo lea? ¿Quieres que lea este cuento?*

Lucas: *Ababa, ababa*

Inv: *¿Ababau? ¿Quieres que leamos este del perro?* [Lucas balbucea]. *Bueno, yo te lo leo. ¿Quieres?*

Lucas: *Bbbb*

Inv: *Este es el perro* [Lucas balbucea]. *El perro. A ver, vamos despacito* [y comienzo la lectura del cuento].

Lucas: *To, to. To, to.*

Inv: *Toc, toc* [Lucas intenta golpear la puertita]. *Miren quién vino al cumpleaños del perrito ¿Quién es este?* [señalo un animal].

Lucas: *Tota*

Inv: *El chancho.*

Lucas: *A bo, bo*

Inv: *El globo, muy bien, si.*

Lucas: *To*

Inv: *Todos. ¿Y esto qué es, Ale?*

Alejo: *A bo, bo*

Inv: *Un globo si, y otro globo.*

Alejo: *Ese*

Inv: *Ese ¿de qué color es?*

Lucas: *Abul*

Inv: *¿Este es azul? No.*

Lucas: *E abul* [señala, ahora sí, el azul].

Inv: *Ese es azul, muy bien*

Lucas: *Ete lele*

Inv: *Este es verde, muy bien, ¿y este?*

Lucas: *Lu*

Inv: *Rojo*

Alejo: *Mia*

Inv: *Mira, y este es gris*

Alejo: *Ris*

Inv: *¿Vos quieres hacer Toc toc en la puerta?* [Mirando a Alejo].

Lucas: *To, to* [golpea y abre la puertita]. *¡Ah! A Tato*

Inv: *El chanco, el ratoncito y el oso* [Lucas se pega en la mano]. *¿Qué pasó? ¿Por qué te pegas en la mano? No te pegues* [Lucas balbucea]. *Es un chanchito* [Lucas balbucea]. *¿Es el chanco? ¿Y por qué te pegas en la mano? No te pegues*

Continúo con la lectura del cuento. Nombro cada uno de los objetos. Lucas balbucea. Alejo encuentra un auto de juguete en la sala, similar al que está en el libro y lo muestra diciendo "este". Luego, al cantar el ¡qué los cumplas feliz!, Lucas dice "liz" al terminar la palabra feliz. Juegan finalmente a soplar las velitas entre Alejo y Lucas.

Lucas toma luego el libro de la granja. Les pregunto si lo quieren leer. Alejo dice que sí, pero Lucas dice que no, y lo toma fuerte con sus manos.

Inv: *¿Vos no querés que lea el de la granja?* [breve silencio]. *¿Lo vas a leer tu solito?*

Alejo: *¡¡Mia!!*

Inv: *Mira, Ale, encontraste otro*

Lucas: [abre la primera página del libro de la granja, le pregunto quién está allí]. *¡Muu!*

Inv: *Muy bien Lucas, la vaca* [Lucas pasa de página y balbucea]. *¿Quién es ese?* [no responde]. *El gallo. ¿Cómo hace el gallo? Cocorocó.*

Lucas: *¡Ah!* [pasa la página hacia atrás y tironea].

Inv: *Despacito. ¿Quién está acá? Despacito. La vaca*

Lucas: *Ata...*

Inv: *¿Cómo hace la vaca?*

Lucas: *Atata lala*

Inv: [comienzo a cantar] *“La vaca Lola...” no, no la arrancamos. “La vaca Lola...”*

Lucas: *Lola*

Inv: *“Tiene cabeza...”*

Lucas: *Eza*

Inv: *“Y tiene...”*

Lucas: *Lala*

Inv: *Cola... y hace...*

Lucas: *Muu*

Inv: *Hace... muu. ¿Y quién es este? El pajarrito. Despacito Lucas. Mira. No la podemos arrancar* [paso de página]. *Se va, se va, chau chau, vaca, ¿cómo le decimos?* [silencio]. *¡Chau, vaca!* [le muestro otros animales de las páginas siguientes. Lucas balbucea, no llega a nombrar a ningún animal].

A continuación, Alejo tenía en sus manos un libro que Lucas intenta quitar de sus manos. Martina estaba a lo lejos golpeando una ventana y cuando Noelia se la lleva a upa, llora. Frente al llanto de Martina y a la indicación de no quitar de las manos de Alejo el libro, Lucas hace como si llorara con mucha fuerza, frotándose los puños sobre sus ojos. Luego, termina llorando de verdad.

Inv: *¿Y por qué llora Lucas? Contame. ¿Lucas quiere un cuento?* [Lucas sigue llorando]. *¿No? ¿Quieres estar a upa?* [niega con la cabeza]. *¿No? ¿Y quieres que Ale te preste el cuento? ¿No?* [sigue llorando]. *¿Así estaba llorando la amiga? Bueno, si quieres los guardamos los cuentos. ¿Me ayudas a guardarlos entonces? Mira, veni. Ale, guarda este en esa bolsa. ¿Y vos podés guardar estos por favor?* [Lucas se queja. Se acerca Sara preguntándole qué paso. Frente a su pregunta, retoma el llanto. Alejo guarda].

Inv: *Hoy leímos solo con uds dos, porque los demás amigos no querían leer.*

Mtra. Sara: *Hoy están inestables, como el tiempo.*

Inv: *Otro día venimos con otros cuentos para leer, ¿qué te parece?* [mirando a Alejo].

Antes de irme, las maestras me cuentan que la mamá del niño de 7 meses, que está haciendo la adaptación, es una muchacha de 16 años. Describen su vestimenta (haciendo alusión a la etapa adolescente en la que se encuentra) y comentan que, los abuelos del niño llaman al pequeño y a su hija, por sus segundos nombres. La madre del niño se hace llamar de una forma, pero su propia madre la llama de otra; del mismo modo, la madre del niño lo nombra de una forma, y el padre de esta lo llama de otra. Noelia insiste en llamarlos como la muchacha los presenta, ya que es ella la madre. Pero coincidimos que hay ciertos conflictos de identidad y roles en esa familia. Asimismo, cuentan que la muchacha no llega en hora a la adaptación, se queda durmiendo en su casa (viven con los padres de ella), y Sara termina diciendo que *“la abuela está haciendo de madre de ambos”*. La propia adolescencia hace que la chiquilina trate al niño como si fuera su hermano, más que su hijo. Todo un desafío para las maestras.

Día 10: utilizo grabadora de audio

13/9/2024

Llego a las 14:00 h al maternal. Me recibe la portera junto con la maestra Sara. La maestra Noelia estaba de licencia médica. A mi ingreso, Lucas se acerca corriendo.

Inv: *¿Quién está ahí? ¿Quién es ese?* [Miro a Lucas].

Portera: *Sabes que Lucas tiene una cosa preciosa que a ti te va a encantar, Melisa.*

Inv: *¿Qué a mí me va a encantar?*

Portera: *Si*

Inv: *¿Qué tiene Lucas?*

Portera: *Dejame ver dónde quedó* [Lucas busca, junto a la portera, y pega un grito]

Lucas: *Eto, eto, eto*

Inv: *¡Ah! ¿Qué es eso, Lucas?* [Trae en sus manos un libro].

Diego: *A babau, a babau*

Inv: *Mira el libro que me estás mostrando*

Portera: *Pero viste cómo entendió, yo dije solamente eso*

Inv: *Algo que a Melisa le va a gustar y trajo el libro Lucas. ¡Qué lindo!*

Lucas: *Papá*

Portera: *Papá lo compró* [Y Lucas hace un gesto con su dedo índice sobre su cabeza, girándolo en círculos]

Inv: *¿Está loco, papá?* [Nos reímos]

Portera: *Papá y mamá le compraron ese libro*

Lucas: *Ah, ah, ah* [señala hacia la otra sala. Diego trae la campera].

Inv: *Ahora vamos para allá. Pero todavía no nos vamos, Diego.* [La portera ayuda a guardar las camperas, ya que varios niños, por imitación, la agarran también. Lucas intenta cinchar de la bolsa en la que llevo los libros].

Antes de pasar a la otra sala, la portera me pregunta si conozco a Emilia, una niña que viene en el turno de la mañana. Como le explico que no, ya que no participa de la investigación, me cuenta que es muy inteligente y repite todo. Relata un suceso de esta mañana, en la que le dice a la niña que Noelia está enferma y le canta la canción de una jirafa resfriada. Y frente a la pregunta de dónde está Noe, la pequeña dice que está enferma como la jirafa (al igual que alguno de sus compañeros, cumplió los dos años en julio del corriente).

Lucas: *Hola, hola*

Inv: *Hola Lucas*

Lucas: *Hola*

Inv: *¿Qué hay acá, Lucas? A ver, a ver... ¡vamos para allá!* [todos los niños balbucean mientras cambiamos de sala. La portera les dice que me muestren la alfombra nueva]

Lucas: *Ven, ven* [y con su mano me llama para que vea]

Inv: *Voy, voy. A ver, ¡mira qué linda la alfombra nueva! Me encanta* [Felipe se sienta. Lo saludo]

Portero: *Y ayer fue el cumpleaños de Diego, Melisa* [cumplió los dos años]

Inv: *¿Ayer fue el cumpleaños de Diego?* [con voz de sorprendida miro a Diego, pero no dice nada. Solo se sienta. Lucas se sienta a su lado].

Portera: *¡Sí!* [Toman los libros de la bolsa. Lucas abre el del Perro. Balbucean]. *¡Los globos!* [comenta mirando la imagen de los globos que aparece sobre el libro].

Lucas: *Obobo*

Inv: *Los globos, Lucas. Si.*

Se acerca Nahuel y se sienta también. Agarra un libro. Lucas saca otros dos.

Lucas: *Ate Lucas. O, Anuela va*

Portera: *Manuela también le gustaría leer.*

Lucas: *Lucas, Lucas*

Portera: *Si, Lucas y Martina. Escucha Lucas, ¿y si le prestamos a Manuela tu libro?* [hace una breve pausa. Lucas la mira]. *Yo te voy a traer tu libro también de animales... que tiene pelitos*

Lucas: *Atina... uau, uau*

Portera: *Claro, el perro*

Inv: *Claro, Lucas ya se sabe todo de ese cuento. ¿Querés que te preste este?*

Lucas: *No.*

Inv: *¿No? ¿Este no?* [hace un largo silencio y luego abre sus ojos y realiza un suspiro, como sorprendido]. *¿Qué encontraste en este libro?*

Lucas: *Atata*

Inv: *¿Quién es?*

Nahuel: *Ta, ta.*

Inv: *¿Quién es esta?*

Nahuel: *Ta, ta* [y señala a la pared]

Inv: *¿Está allá la vaca también?* [Los niños balbucean. La portera me explica que la imagen de la vaca tiene una cinta que no pega, y se cae de la pared, por eso no la veo colgada]

Lucas: *Atita ten*

Inv: *¿El tren?* [Lucas mira a Martina].

Portera: *¿El libro?*

Inv: *Ah, porque ese es el libro de Lucas, claro... ¿Y vos, Nahuel? ¿Querés un librito que te presten?* [Lucas le da un libro]. *Ah, mira, ahí Lucas te está prestando uno.*

Nahuel: *Dame*

Inv: *¿Cuál querés?* [intenta balbucear algo por varios segundos, pero no llega a decir nada]. *¿Cuál querés, Nahuel?*

Nahuel: *Muu*

Inv: *Ah, Muu, la vaca. ¿Querés verla?* [muestro la vaca del libro]

Nahuel: *Allá* [señala la vaca que la portera intentó pegar sobre la pared]

Inv: *Allá, ¡sí!* *¿Y qué otro animal hay en este cuento? A ver, a ver*

Nahuel: *A vaca. Allá.*

Sigo mostrando las páginas del libro. Muestro el conejo. Pero Nahuel insiste en querer ver la vaca. Le ofrezco a Romina un libro, que se encontraba sentada más atrás. Agarra el del mono Bubba. Sigo preguntando por los animales del libro de la granja. Cuando aparece el caballo y pregunto quién es, Lucas hace el sonido del galope con su lengua.

Lucas: *A ver, a ver*

Nahuel busca en las paredes para ver si encuentra un caballo. Balbucea en un intento de decir algo. Lucas dice “toc, toc” pero le explico que en este libro no hacemos “toc toc” porque no hay una puerta. Pregunto por cómo hace la gallina.

Lucas: *Cococo*

Inv: *Muy bien Lucas, cocorocó*

Nahuel: *Qui qui qui qui*

Inv: *¿Quiquiriquí hace la gallina, Nahuel?* [Le sonrío].

Se acerca Sara y se queda con nosotros en la sala. La portera sale a entregar a Manuela. Lucas y Nahuel niños balbucean y gritan con ímpetu. Nahuel señala las imágenes de las paredes.

Diego: *No, ese no. Diego.*

Mtra. Sara: *Si, ese lo tiene Diego, pero no le decimos así.*

Lucas: *No, no.*

Mtra. Sara: *Uno cada uno. Capaz que lo quiere intercambiar Nahuel... ¿Se lo prestas un poquito, Lucas? El libro que trajiste para mirar* [Lucas le entrega el libro a Nahuel]. *¡Gracias, Lucas!*

Nahuel: *Beee, beee.*

Inv: *Si, la oveja, Nahuel.*

Lucas me da los libros para que los guarde. Nahuel señala en el libro de Nahuel una oveja y dice nuevamente “beee”. Romina abre un libro al medio y lo coloca en su cabeza, como si fuera un sombrero. Diego me entrega el libro de BabyMoni y le pregunto si quiere que se lo lea. Asiente con la cabeza. Comienzo la lectura y les voy mostrando una a una sus páginas.

Diego: *Auto, auto*

Lucas: *A babau*

Diego: *Oto auto*

Lucas: *Pio pio*

Continúo la lectura. Romina levanta su cabeza para poder mirar. Arrimo el libro para que lo vea también. Lucas repite.

Inv: *¿Ya está todo todo guardado o falta algo?* [muestro la imagen del libro]. *¿Qué falta?*

Diego: *Auto*

Inv: *Un auto, ¡sí!*

Lucas: *Lucas, Lucas* [se lo doy].

Diego: *Oto, oto* [me muestra otro libro. Le voy preguntando por las imágenes que aparecen]. *Moto, mira... Ten, mira.*

Lucas también mira las páginas del libro de los transportes que tiene Diego. Cuando aparece un barco, realiza con sus brazos un gesto de abrirlos y cerrarlos.

Lucas: *Oto bebe* [nuevamente realiza con sus brazos un gesto de abrirlos y cerrarlos].

Inv: *¿Es una canción?*

Lucas: *Si*

Inv: *Ah, capaz que Sara la sabe, porque yo no la sé...* [miro a Sara]. *Hay un barco en el agua y los dos me hacen así* [imito el gesto].

Sara: *Pero ese es el cocodrilo que hace así...* [y se pone a cantar una canción, pero Lucas interrumpe]

Lucas: *No.*

Sara: *Y ¿Cuál es? ¿La del barco?*

Lucas: *No.*

Balbucean entre todos. Siguen mirando las páginas de los libros. Sara indica que lo hagan despacito.

Mtra. Sara: *¿Vamos a escuchar a Barolito? Ya que estamos mirando muchos animales en los libros*

Diego: *Ota, ota, ota...*

Lucas: *Lucas, Lucas*

Diego: *Ete no*

Lucas: *Auto, auto... oto bebe...* [vuelve a hacer el gesto con los brazos, que parece de cocodrilo].

Inv: *Ah, no sé quién es ese.*

Lucas: *No.*

Inv: *¿Quién es? ¿Quién hace así?* [No contestan].

Lucas: *Ti, toc toc. ¡Toc toc! ¡Toc toc!*

Inv: *¿Son los amigos del perrito?*

Lucas: *¡Sí!*

Lucas sigue balbuceando. Sara pone la canción de Bartolito y la canta. Lucas pronuncia algunas palabras de la canción mientras suena: "vaca", "gallo", "Lito", "pato". Suena luego otra canción. Nahuel baila. Romina se quedó sentada con el libro del Perro, golpea la puerta y la abre para ver quién está detrás (repite esta acción varias veces). Termina con la canción de la vaca Lola. Felipe se suma a bailar.

Sara propone luego jugar con animales de juguetes que Lucas trajo de su casa. Los ofrece a sus compañeros con la ayuda de la maestra.

Mtra. Sara: *Lucas trajo esto para compartir, ¿verdad? Nos sentamos para jugar, con la cola en el piso* [le dio a Diego el perro, luego otro para Felipe y para Nahuel un lobo. Me entrega a mí un pez y la oveja a Romina. Él se queda con la vaca. La música de los animales seguía sonando de fondo].

Lucas juega a que los animales se pegan entre ellos.

Mtra. Sara: *Despacito... Y esa ballena, ¿de qué color es?* [breve pausa]. *¡Es azul!* [suena de fondo la canción de "Pajarito amarillo" y Nahuel baila haciendo el gesto del pajarito comiendo pan de su mano].

Lucas: *Lobo* [me lo entrega]

Inv: *Sí, el lobo. Gracias*

Sigue la música de los animales de fondo. Intercambiamos con Sara algunas reflexiones sobre el modo de comunicarse de los pequeños. Coincidimos en que, si bien la mayoría se hace entender, Nahuel por ejemplo aún no utiliza vocabulario como modo de expresión, aunque tiene una clara intención comunicativa. Si bien Lucas ha incorporado algunas palabras y también se hace entender, aún no ha desarrollado su lenguaje con palabras claras. De Diego me comenta que su modo de comunicación principalmente es desde la repetición de palabras y no necesariamente en intercambio con el otro, y en él le preocupa lo social/vincular, nota que no se acerca demasiado a sus pares, deambula más solo. Dice que tiene días, pero que no es de quedarse a jugar con los demás. De los demás niños no llegamos a conversar.

Finalmente hablamos sobre el cambio que realizaron en la sala, de las imágenes de los animales que tienen colgadas sobre la pared. Ahora ya no son dibujos animados sino fotos reales de los animales de la granja, como se les sugirió desde inspección.

Taller 11

No se desgraba.